

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

***A avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo
dos professores (um estudo de caso)***

Ana Lúcia Aveiro Nunes Gonçalves Oliveira

Dissertação apresentada à Universidade de Évora como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

Dissertação orientada por: Professora Doutora Isabel José Bruno Botas Fialho

Évora, dezembro de 2012

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

***A avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo
dos professores (um estudo de caso)***

Ana Lúcia Aveiro Nunes Gonçalves Oliveira

Dissertação apresentada à Universidade de Évora como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

Dissertação orientada por: Professora Doutora Isabel José Bruno Botas Fialho

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial à pessoa responsável pela orientação do presente trabalho: à minha Orientadora, Professora Doutora Isabel Fialho, que sábia e eficazmente foi orientando o meu percurso de investigação, com o incentivo e o apoio indispensáveis à concretização do mesmo.

Depois, o meu reconhecimento a um conjunto de pessoas que também prestaram um importante contributo para que este trabalho fosse levado a bom porto.

Ao Professor Doutor José Luís D'Orey pelas importantes sugestões ao questionário utilizado no estudo empírico.

Às minhas colegas e mestres em Educação Luísa Costa e Adelina Fonseca que tão prontamente acederam ao meu pedido para analisarem e comentarem o questionário. À primeira, e ainda à colega Aurora Costa, um agradecimento muito especial pelos materiais que me disponibilizaram e que facilitaram imenso o meu trabalho.

Aos Diretores do Agrupamento Vertical e da Escola Secundária pela colaboração incondicional na realização do estudo empírico nas suas escolas. Destaco a preciosa ajuda da Diretora do Agrupamento Vertical por me ter facilitado o acesso aos documentos da escola por mim solicitados, e outros que não solicitei mas que se revelaram pertinentes, disponibilizando um espaço para eu os consultar.

A todos os docentes das duas escolas que intervieram na investigação, ou que comigo trocaram impressões sobre a temática em estudo.

Ao meu querido amigo (e compadre) Bruno Santos pela grande ajuda em algumas questões informáticas, já na reta final deste trabalho.

Ao meu marido Osvaldo, pelo constante incentivo e pela colaboração imprescindível na análise quantitativa. O meu sentido agradecimento pela sua ajuda e conselhos preciosos.

À minha filha Catarina, pela infinita paciência e compreensão relativamente a todos os momentos em que não estivemos juntas.

À minha família, pela imensa confiança que sempre depositou em mim.

A todos, o meu grande OBRIGADO!

RESUMO

Considera-se que o sucesso educativo, aliado à melhoria das instituições escolares, não pode ser isolado do desempenho dos professores, assumindo a sua avaliação maior visibilidade.

Ao constatar a panóplia de funções exigidas aos professores, é legítimo concluir que os docentes terão muito a ganhar, profissionalmente, se trabalharem em conjunto. Foi deste pressuposto que nasceu a presente investigação: *“A avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo dos professores”*.

Este estudo averigua o modo como os docentes trabalham em conjunto, as vantagens, dificuldades e constrangimentos que reconhecem ao trabalho colaborativo e, ainda, tenta perceber a relação que poderá existir entre a avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo dos professores.

Assim, a investigação empírica conduzida foi sustentada num estudo de caso, realizado na Escola Alfa, através do recurso a métodos qualitativos (análise documental) e quantitativos (inquéritos por questionário) a todos os docentes avaliados pelo Decreto Regulamentar nº2/ 2010 a exercer funções naquele estabelecimento de ensino.

Os resultados obtidos mostram que os docentes reconhecem existir vantagens no trabalho colaborativo, nomeadamente no incremento da interdisciplinaridade e da articulação curricular e ainda no desenvolvimento profissional. Todavia, as suas práticas denotam que o trabalho conjunto ainda se encontra numa fase incipiente, o que pode dever-se às dificuldades e constrangimentos apontados, como a escassez de tempo e a inexistência de tempos comuns nos horários. Quando o trabalho colaborativo é relacionado com a ADD, é opinião dos docentes que aquela não contribuiu para a melhoria do clima de escola, tendo até acentuado o individualismo dos professores.

Palavras – chave: Trabalho Colaborativo Docente; Avaliação do Desempenho Docente; Objetivos do Trabalho Colaborativo; Vantagens do Trabalho Colaborativo; Constrangimentos ao Trabalho Colaborativo

ABSTRACT

Teacher performance assessment and teachers' collaborative work

It is considered that educational success, coupled with the improvement of schools, cannot be isolated from the teachers' performance, resulting in increased visibility of their assessment.

Looking at the range of tasks required from teachers, it is reasonable to conclude that teachers, in a professional point of view, have much to gain by working together. It was based in this assumption that this research was born: "Teacher performance assessment and teachers' collaborative work".

This study investigates how teachers work together, the advantages, difficulties and constraints that recognize the collaborative work and also tries to understand the relationship that may exist between the teacher performance assessment (TPA) and collaborative work of teachers.

Thus, the empirical research conducted was supported by a case study carried out at the School Alfa, through the use of qualitative methods (document analysis) and quantitative (questionnaire surveys) to all teachers evaluated by Decree Law No. 2/2010 who perform duties in that educational establishment.

The results show that teachers recognize the existence of advantages in collaborative work, in particular by increasing the interdisciplinary and curriculum articulation, as well as growing professional development. However, their practices denote that collaborative work is still at an early stage, which may be due to the difficulties and constraints appointed, such as the shortage of time and lack of common times in teachers' agenda. When collaborative work is related to TPA, teachers' opinion is that this did not contribute to the improvement of school climate, having conducted to an increase in individual work.

Keywords: Collaborative work of teachers; Teacher performance assessment; Goals of collaborative work; Advantages of collaborative work; Difficulties in collaborative work

Índice Geral

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	iv
ÍNDICE DE QUADROS	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	ix
INTRODUÇÃO	1
Problemática da investigação	3
Objetivos da Investigação.....	6
Organização da dissertação	7
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	9
CAPÍTULO 1: DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS	10
1.1. Os conceitos de “avaliação” e de “desempenho”	10
1.2. A avaliação do desempenho docente	14
1.3. Avaliação formativa e avaliação sumativa	16
1.4. O trabalho colaborativo.....	19
CAPÍTULO 2: OS RECENTES MODELOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	24
2.1. Breve enquadramento histórico-normativo da avaliação do desempenho docente ...	24
2.2. Dimensões do desempenho docente.....	28
2.3. O modelo de avaliação implementado em 2010/2011 (Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho)	29
2.4. Características do atual modelo de avaliação (Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro).....	31
CAPÍTULO 3: O TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE.....	35
3.1. A cultura docente	35
3.1.1. A colaboração enquanto cultura organizacional	39
3.2. Colaboração e cooperação.....	41
3.3. Solidão docente <i>versus</i> práticas pedagógicas colaborativas	42
3.4. As sinergias da colaboração	45
3.5. Os constrangimentos dos contextos colaborativos	48
3.6. Tipos de colaboração	51

3.7. A liderança coletiva	52
3.7.1. A liderança de topo.....	52
3.7.2. As lideranças intermédias	55
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	58
CAPÍTULO 4: CONTEXTO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	61
4.1. Dimensão e condições físicas das escolas do Agrupamento.....	61
4.2. População escolar.....	62
4.2.1. Alunos	62
4.2.2. Pessoal docente	63
4.3. Opções metodológicas.....	65
4.4. Desenho da investigação	70
4.5. Recolha de dados	71
4.5.1. A análise documental.....	72
4.5.2. O inquérito por questionário	75
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	77
5.1. Documentos analisados e sua categorização	77
5.2. Modalidades de trabalho colaborativo no quotidiano dos docentes.....	81
5.3. As vantagens do trabalho colaborativo	85
5.4. As dificuldades e os constrangimentos do trabalho colaborativo	88
5.5. Contextos e condições do trabalho colaborativo	91
5.5.1. Intervenientes	93
5.5.2. Liderança e trabalho colaborativo	94
CAPÍTULO 6: RESULTADOS E ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	97
6.1. O estudo piloto	97
6.2. Caracterização dos inquiridos	98
6.3. Objetivos do trabalho colaborativo	102
6.4. Operacionalização do trabalho colaborativo no quotidiano docente	105
6.5. Mudanças trazidas pela ADD ao trabalho colaborativo	108
6.6. Vantagens do trabalho colaborativo	111
6.7. Dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo.....	112
CAPÍTULO 7: TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS	115
7.1. Objetivos e operacionalização do trabalho colaborativo	115
7.2. Vantagens do trabalho colaborativo	116

7.3. Dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo	118
CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
8.1. Conclusões	120
8.2. Limitações do estudo.....	128
8.3. Perspetivas de investigação futura	129
Referências Bibliográficas	131
Referências Legislativas	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD - Avaliação do Desempenho Docente

CCAD – Comissão de Coordenação e Avaliação do Desempenho

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

ECD – Estatuto da Carreira Docente

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PISA – Programme for International Student Assessment

SIADAP – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1: Grupos eficazes e Grupos não eficazes.....	23
Quadro nº2: Dimensões do desempenho docente e respetivos significados.....	28
Quadro nº3: Identificação organizacional e Identidade organizacional.....	36
Quadro nº4: Tipos de colaboração docente.....	51
Quadro nº5: População escolar do Agrupamento.....	62
Quadro nº6: Departamentos curriculares e grupos de recrutamento.....	63
Quadro nº7: Constituição dos departamentos curriculares.....	63
Quadro nº8: Constituição dos grupos de recrutamento do 2ºCiclo.....	64
Quadro nº9: Constituição dos grupos de recrutamento do 3ºCiclo.....	64
Quadro nº10: Documentos analisados.....	77
Quadro nº11: Categorias e subcategorias.....	78
Quadro nº12: Caracterização dos inquiridos por sexo.....	99
Quadro nº13: Distribuição dos docentes por departamento curricular.....	99
Quadro nº14: Idade média dos inquiridos.....	101
Quadro nº15: Distribuição dos docentes segundo o tempo de serviço (anos) no sistema e na Escola Alfa.....	102
Quadro nº16: Opiniões dos professores sobre os objetivos do trabalho colaborativo.....	103
Quadro nº17: Contextos em que ocorre o trabalho colaborativo.....	105
Quadro nº18: Situações em que ocorre o trabalho colaborativo.....	106
Quadro nº19: Mudanças trazidas pela ADD ao trabalho colaborativo.....	109

Quadro nº20: Vantagens do trabalho colaborativo.....	111
Quadro nº21: Dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo.....	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº1: Distribuição dos docentes por grupo de recrutamento.....	100
Gráfico nº2: Caracterização dos docentes por grau académico.....	101
Gráfico nº3: Frequência de realização do trabalho colaborativo.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Articulação das dimensões do desempenho docente.....	29
Figura 2: A empresa vs a escola.....	40

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I: Grelha de categorização da informação recolhida em atas dos departamentos curriculares.....	140
Apêndice II: Grelha de categorização da informação recolhida noutros documentos da escola.....	153
Apêndice III: Questionário preliminar.....	168
Apêndice IV: Sugestões ao questionário preliminar.....	174
Apêndice V: Questionário – versão final.....	176
Apêndice VI: Pedido de autorização à Diretora da Escola Alfa.....	182
Apêndice VII: Matriz que relaciona os objetivos do estudo com os itens do questionário.....	184
Apêndice VIII: Pedido de autorização ao Diretor da Escola Secundária.....	189

INTRODUÇÃO

Antes de ser dada uma importância relevante à avaliação dos professores para melhorar a qualidade do ensino, “os esforços de melhoria da escola centravam-se, preferencialmente, na melhoria do currículo, nas alterações dos métodos e no desenvolvimento dos programas” (Alves & Machado, 2010, p. 89).

Todavia, chegou-se à conclusão que o sucesso educativo, aliado à melhoria das instituições escolares, não poderia ser isolado do desempenho dos professores. E a avaliação deste desempenho tornou-se uma questão premente, sobretudo se tivermos em conta que a pressão exercida sobre as escolas para que todos os alunos alcancem o sucesso educativo é maior do que nunca. Todos, desde os decisores políticos aos profissionais de ensino, têm a consciência da importância fulcral de boas práticas de ensino.

Promover as chamadas “boas práticas de ensino”, elevar os padrões de ensino, melhorar a qualidade das aprendizagens, foram alguns dos objetivos que presidiram à implementação de um novo modelo de avaliação de desempenho docente¹, porquanto se tinha amplamente reconhecido que o modelo de avaliação em vigor estava longe de fazer uma avaliação aceitável do trabalho dos professores, progredindo estes na carreira em função do tempo de serviço, ou seja, de uma forma automática. Ora, tal situação não podia prolongar-se, sobretudo se considerarmos que, desde os anos 90, tanto no setor privado como no público, se assistiu a uma tendência para uma crescente responsabilização pela prestação de contas e concomitante apresentação de resultados.

A publicação do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, trouxe uma profunda mudança ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário, alterando a legislação anteriormente em vigor (o Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de abril, e o Decreto-Lei nº1/98, de 2 de janeiro, que veio alterar substancialmente o primeiro). Importa perceber as razões, sobretudo políticas, que motivaram tão grande alteração. Para tal, temos de recuar até à publicação da Lei

¹ O modelo de avaliação do desempenho docente em vigor é regido pelo Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro.

nº10/2004, de 22 de março, que instituiu o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP) – modelo de avaliação dos funcionários públicos atualmente em vigor – “antecipando o novo modelo das carreiras profissionais, onde se incluem os professores” (Costa, 2007, p. 50).

Ao ler o texto introdutório do Decreto-Lei nº15/2007, as razões para uma tão notória alteração legislativa saltam à vista, sendo que são apontados alguns constrangimentos aos enquadramentos legislativos anteriores de avaliação do desempenho docente.

Então, porque levantou tanta polémica a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD)? Porque causou tanta contestação a publicação do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, que alterou o ECD?

Se o ato de avaliar é, por si só, uma tarefa complexa e exigente, tanto mais se reveste de dificuldade e falta de objetividade quando pensamos na avaliação do desempenho docente, visto que o mesmo não tem uma definição simples, como se verá mais adiante, no capítulo 1.

Recordando as palavras do antigo Secretário de Estado Adjunto e da Educação, Alexandre Ventura, no prefácio à tradução da obra de Charlotte Danielson (2010):

Aos professores se pede que cumpram uma panóplia de funções que vão do ensino propriamente dito à prevenção da violência e à gestão de conflitos no espaço escolar passando pelo aconselhamento psico-pedagógico e vocacional, pela avaliação dos alunos e dos próprios docentes, pela mediação com o meio familiar e pela preparação para um mundo laboral plurifacetado e dinâmico em termos de perfis e de competências. (p. vi)

Efetivamente, a partir do acima exposto, pode concluir-se, por um lado, que avaliar os docentes é uma tarefa exigente e muito complexa, não podendo, nem devendo ser encarada de ânimo leve. Por outro lado, embora a avaliação seja necessária, e até urgente no caso do desempenho dos professores, não é a única via para melhorar os problemas de que enferma a educação em Portugal.

Esta ideia é corroborada por Flores (2010), quando afirma que:

De facto, a avaliação constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade, mas ela não pode ser vista, de forma simplista, como a panaceia para todos os problemas, sobretudo se não se questionarem os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e métodos, os fins a que se destina e os seus efeitos (previstos e não previstos) e, ainda, se não se aliarem à avaliação políticas e medidas que a complementem e potenciem (p. 7).

Face a toda a complexidade que envolve o processo de avaliação, será de supor que, em contexto educativo, a mesma seja concretizada através de um trabalho articulado entre os diferentes atores – professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação... Só assim a avaliação cumprirá, efetivamente, a sua principal finalidade – a melhoria.

Problemática da investigação

A frequência de um Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Avaliação Educacional – fez-nos mudar a nossa atitude em relação à Educação, num sentido mais lato, e à Escola, num sentido mais particular e objetivo. De uma mera perspetiva técnica em relação às questões educativas, passamos a adotar uma perspetiva mais crítica, orientada para a necessidade de mudança.

Dentro desta premência da mudança, vários caminhos há a desbravar. A avaliação do desempenho docente foi um dos caminhos escolhidos para a tão almejada reorientação do campo educativo.

Mudar os professores, a forma como se veem (ou seja, como se autoavaliam), e como veem os pares (isto é, como avaliam os colegas) foi um passo importante para conseguir colocar a escola num trajeto de mudança.

Na nossa opinião, a avaliação educacional (na qual incluímos a avaliação dos professores) é o aspeto fulcral e emergente de todo este contexto de mudanças. Na medida em que é necessário dar um sentido à escola, este sentido poderá passar por assumir a avaliação como uma função emancipadora, com especial destaque para a

avaliação do desempenho docente (ADD) que merecerá a nossa atenção no presente estudo.

Tornou-se um lugar-comum dizer-se que avaliar é um ato complexo e gerador de injustiças, uma vez que nunca somos inocentes quando avaliamos...

Por isso, pareceu-nos pertinente, numa altura em que se procura avaliar os professores de forma justa e conseqüente, refletir sobre o modo como os docentes trabalham em conjunto, na medida em que será, a partir dos contextos colaborativos, que emergirá e ganhará forma um modelo de avaliação que os docentes reconheçam como seu e no qual se sintam implicados, independentemente de o modelo em vigor ter sido “imposto” pelo poder central.

Partindo não só dos condicionalismos referidos mas também das nossas inquietações pessoais, pareceu-nos pertinente tentar perceber que relação poderá existir entre a avaliação do desempenho docente (ADD) e o trabalho colaborativo dos professores. Será que a primeira influenciou o segundo? Será que o facto de se ter implementado uma ADD nos moldes previstos no Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho, em que se preveem quotas para as menções de “Muito Bom” e “Excelente” e a observação de aulas, mudou o modo como os professores trabalham com os seus pares? Em caso afirmativo, que mudanças aconteceram?

Foi com base nestas questões-problema que nasceu o nosso interesse pelo estudo do trabalho colaborativo dos professores, procurando confrontar este aspeto com o modelo de avaliação do desempenho docente implementado no ano letivo de 2010/2011.

Assim, esperamos poder dar o nosso modesto contributo para a discussão acerca da avaliação do desempenho docente, articulando-a com o trabalho desenvolvido colaborativamente pelos professores, sem perder de vista que esta modalidade de trabalho docente contribui não só para a revelar a profissionalidade docente mas também para o sucesso escolar.

Acreditamos que a investigação no âmbito da ADD e do trabalho colaborativo poderá ajudar os profissionais do ensino a terem uma consciência mais clara do significado das

relações que estabelecem com os pares, bem como dos fatores que podem influenciar aquelas.

A implementação, em 2007², de um novo modelo de avaliação do desempenho docente, impôs um desafio complexo às escolas/agrupamentos, exigindo-lhes a construção, desenvolvimento e aplicação de alguns documentos e instrumentos internos que permitissem a concretização daquele dispositivo legal.

Foi necessário (e muito exigente) mobilizar os docentes para esta nova etapa no que respeitava à sua própria avaliação, na qual, se não eram a única parte interessada, eram, pelo menos, a principal. E foi-lhes exigido que respondessem com brevidade e competência ao repto lançado, tendo em conta as implicações da ADD na carreira profissional.

Concluído, com grandes obstáculos e muita contestação, o primeiro ciclo de avaliação do desempenho docente (2007-2009), já não era possível retroceder no trajeto da ADD. Assim, aproveitando as críticas e sugestões decorrentes do primeiro ciclo avaliativo, inicia-se uma nova etapa no ano de 2010/ 2011 que, embora dê continuidade aos principais objetivos e princípios do Decreto-Lei nº15/2007, introduz algumas alterações, como teremos oportunidade de explanar mais à frente.

Foi neste contexto que formulámos a nossa problemática, que é a nossa questão de partida:

Que opinião têm os professores acerca do impacto do modelo de avaliação do desempenho docente implementado no ano letivo de 2010/2011 (consagrado no Decreto Regulamentar nº2/ 2010 de 23 de junho) no trabalho colaborativo?

A problemática da nossa investigação foi transformada num conjunto de questões, com o intuito de tornar mais claros os aspetos a estudar, visando não descurar qualquer tema pertinente que ajudasse a esclarecer e a dar uma resposta cabal à nossa questão de partida.

Assim, procurou-se responder às seguintes questões:

² Decorrente da publicação do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, que alterou o ECD.

1. Que opinião têm os professores sobre os objetivos do trabalho colaborativo?
2. Em que contextos e situações do quotidiano profissional ocorre o trabalho colaborativo? Com que frequência?
3. Que transformações provocou a implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, regido pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, no trabalho colaborativo dos professores?
4. Quais são as principais vantagens do trabalho colaborativo identificadas pelos docentes?
5. Quais são as principais dificuldades e constrangimentos, reconhecidos pelos professores, no trabalho colaborativo?

Objetivos da Investigação

Tendo em conta as questões enunciadas, definiram-se os seguintes objetivos para a investigação que se levou a efeito:

- i) Conhecer as opiniões dos professores acerca dos objetivos do “trabalho colaborativo”;
- ii) Averiguar os contextos e situações em que ocorre trabalho colaborativo no quotidiano profissional dos docentes;
- iii) Indagar acerca da frequência com que o trabalho colaborativo é posto em prática;
- iv) Conhecer as possíveis transformações decorrentes da implementação do modelo de avaliação do desempenho docente no trabalho colaborativo dos professores;
- v) Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo;
- vi) Identificar as principais dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo.

Organização da dissertação

O estudo que agora se apresenta encontra-se estruturado em duas grandes partes, para além da introdução e das considerações finais que abrem e encerram este estudo, respetivamente.

A Parte I pretende apresentar o enquadramento conceptual da nossa investigação, através de três capítulos que dão a conhecer o “estado da arte” contextualizado ao presente estudo. Esses três capítulos têm como objetivo delimitar alguns conceitos relevantes para a investigação, como os conceitos de “avaliação” e de “desempenho”; a avaliação do desempenho docente; a avaliação formativa e a avaliação sumativa; e o trabalho colaborativo (capítulo 1); apresentar os recentes modelos de avaliação do desempenho docente, o implementado no ano letivo de 2010-2011 (Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho) e o que está em vigor (Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro), através das suas características, enquadramento histórico- normativo, princípios subjacentes, intervenientes e fases do processo de avaliação (capítulo 2); finalmente, é abordada a temática do trabalho colaborativo docente, procurando-se esclarecer aspetos como a cultura docente, a colaboração enquanto cultura organizacional, as sinergias da colaboração, os constrangimentos dos contextos colaborativos, as formas de colaboração, a distinção entre “colaboração” e “cooperação”, a solidão docente *versus* as práticas pedagógicas colaborativas, a liderança coletiva e as lideranças intermédias (capítulo 3).

Após a construção do quadro teórico de referência, surge a Parte II, a qual apresenta o estudo empírico levado a efeito na nossa investigação. A Parte II divide-se em quatro capítulos: no capítulo 4, é feita a caracterização do Agrupamento/Escola onde desenvolvemos o nosso estudo, focando aspetos como a dimensão e condições físicas das escolas do Agrupamento, e a população escolar (alunos e pessoal docente); no mesmo capítulo faz-se o enquadramento metodológico da nossa investigação, explorando vertentes como: as opções metodológicas, o desenho da investigação, os procedimentos de recolha de dados, os quais incluíram a análise documental e o inquérito por questionário; quanto ao capítulo 5, este é dedicado à apresentação e discussão dos resultados decorrentes da análise documental, apresentando os

documentos analisados e a respetiva categorização, bem como as conclusões retiradas a partir de cada categoria identificada: *modalidades de trabalho colaborativo no quotidiano dos docentes; vantagens do trabalho colaborativo; dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo; contextos e condições do trabalho colaborativo*. Quanto ao capítulo 6, o mesmo dá conta dos resultados e análise do inquérito por questionário, incluindo a aplicação do questionário pré-teste e as alterações daí decorrentes a este instrumento; de seguida, são tratados os vários aspetos inquiridos no questionário, nomeadamente: caracterização dos inquiridos; opiniões sobre aspetos como os objetivos do trabalho colaborativo, os contextos, situações e frequência de concretização do trabalho colaborativo; as opiniões sobre as mudanças trazidas pela ADD ao trabalho colaborativo dos professores; finalmente, são analisados os dados relativos às opiniões sobre as vantagens, as dificuldades e os constrangimentos do trabalho colaborativo. O capítulo 7 ocupa-se da triangulação dos resultados obtidos a partir dos dois procedimentos de recolha de dados indicados.

A terminar, encontramos as considerações finais que, para além de apresentarem as conclusões a que a nossa investigação conduziu, também apontam as limitações do nosso estudo e abrem a porta a perspetivas de investigação futura (capítulo 8).

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1: DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS

1.1. Os conceitos de “avaliação” e de “desempenho”

Tendo em conta a relação de proximidade entre os conceitos de “avaliação” e de “desempenho” e a problemática em estudo, pareceu-nos pertinente, para iniciar o enquadramento conceptual, compreender o modo como os mesmos são definidos na literatura.

O conceito de “avaliação”, agora mais do que nunca, tornou-se presença assídua no nosso quotidiano, com maior ou menor visibilidade, dependendo dos contextos em que nos situamos. Uma vez que vivemos em sociedade, a qual implica interação, encontro, comunicação com os outros, dificilmente escaparemos à avaliação, na medida em que, para que esta ocorra, bastará tão-somente que formulemos um qualquer tipo de juízo de valor sobre os outros, sobre as ações dos outros ou até sobre nós próprios. Esta é a forma mais simplista e espontânea sob a qual a avaliação se nos apresenta.

No entanto, se quisermos ser mais precisos na explicitação do conceito, poderemos seguir Clímaco (2005) que, por seu turno, parte da definição de “avaliação” proposta pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation³, dos Estados Unidos da América, e reconhece aí os seguintes três aspetos:

objetiva – não tem interferência do modo como o sujeito vê os objetos a avaliar, ou dos seus próprios valores;

fiável - é independente do sujeito que a recolhe e dos contextos a que se refere;

válida – socorre-se de instrumentos de recolha e medida de informação, que é a que se quer recolher e medir. (p. 103)
[sublinhado nosso]

No contexto escolar, a avaliação tem vindo a ganhar bastante centralidade, configurando-se em diferentes perspetivas: avaliação das aprendizagens, avaliação dos

³ De acordo com aquela entidade, a avaliação consiste num “juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto”. (Cf. Clímaco, 2005, p. 103)

resultados, avaliação dos intervenientes, até à avaliação da própria organização, sendo esta última a que permite obter uma visão holística da instituição escolar.

É comumente aceite que o desempenho profissional dos docentes, tal como sucede noutras profissões, deve ser alvo de uma avaliação sistemática, capaz de realizar o diagnóstico do estágio em que se encontra, facultando simultaneamente informação que oriente eventuais processos de desenvolvimento e de melhoria.

No entanto, quando se trata de pôr em prática um sistema de avaliação, os consensos esfumam-se e dão lugar a controvérsias. Isto porque, na ótica de Rodrigues e Peralta (2008), “o campo dos conceitos usados está muito longe de ser preciso e claro. A ambiguidade e a polissemia dominam” (p. 3).

Assim sendo, é fácil concluir que a questão, aparentemente simples, acerca do objeto da avaliação dos professores, e cuja resposta é, “o desempenho docente”, implica uma resposta bastante complexa “quando tentamos explicitar os traços, as características, os indicadores que consideramos na identificação, na observação e na apreciação do referido desempenho” (Rodrigues & Peralta, 2008, p.4).

A definição de desempenho está estreitamente ligada à de profissionalidade docente, sendo esta um aspeto fundamental quando se trata de definir a identidade profissional dos professores, aquilo que estes fazem de específico e distintivo de qualquer outra profissão, a formação específica a que deve ser sujeito (o que aprende a ser e a fazer), como se processa o seu desenvolvimento profissional, como averiguamos se cumpriu as suas funções, e de que forma poderá ser diferenciado esse cumprimento (Rodrigues & Peralta, 2008).

Contudo, esta problemática está longe de ter um fim à vista. De facto, ainda não se conseguiu definir uma matriz global, que se

constituiria como um referencial comum que estabeleceria critérios para definir prioridades quanto aos conhecimentos e capacidades a deter pelo professor, quanto às atitudes e valores desejáveis, dos quais se poderiam derivar as orientações para a conceção, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação bem como para a avaliação,

orientação e melhoria do desempenho docente (Rodrigues & Peralta, 2008, p. 5).

A falta desta matriz global conduz à coexistência de diferentes modelos, com orientações diversas: ora dizem respeito “às funções sociais da escola, ora ao trabalho docente, ora às concepções sobre ensino e/ou aprendizagem, ora à formação do professor”(Rodrigues & Peralta, 2008, p. 5).

No entanto, se pensarmos na definição que podemos atribuir ao professor na atualidade, é consensual que o docente é concebido como um profissional detentor de uma formação de nível superior, indispensável para o seu ingresso na carreira. Tal formação tem uma dupla vertente: a preparação científica numa determinada área do conhecimento e a formação pedagógica, do ramo das ciências da educação. E não se fica por aqui: exige-se a estes profissionais uma formação contínua, complementar da formação inicial, proporcionando uma atualização constante. Os normativos legais mais importantes apontam nesta direção – referimo-nos à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ao Estatuto da Carreira Docente, ao Perfil de Desempenho, ao Common European Principles.

A profissionalidade docente não se esgota nas questões que acabámos de apresentar. De facto, o próprio currículo escolar dos alunos constitui-se como um elemento basilar no referencial da profissionalidade docente.

Não podemos esquecer igualmente que a atividade profissional do professor se desenvolve num contexto particular: numa escola, com as suas características específicas, inscritas no seu Projeto Educativo, documento orientador da atuação da escola, nomeadamente no que concerne a intenções, ações de melhoria das aprendizagens dos discentes, projetos de intervenção, entre outros aspetos.

Ao concebermos um desempenho e uma profissionalidade de modo tão abrangente, complexo e exigente, é incontornável que as suas concretizações sejam alvo de avaliação. De acordo com Rodrigues e Peralta (2008, pp. 8-9), esta avaliação tem três objetivos essenciais:

1. Conhecer as aquisições e desenvolvimentos, as dificuldades e os limites, vendo no processo avaliativo uma oportunidade de desenvolvimento da prática profissional;
2. Possibilitar aos docentes uma reflexão e uma interpretação das suas práticas, delineando planos de ação individual e/ou cooperativa no seu contexto de trabalho;
3. Prestar contas dos seus êxitos e fracassos a si próprio e aos pares e, globalmente, à sociedade.

Os mesmos autores reconhecem que a concretização dos objetivos enunciados obriga à existência de algumas condições:

- O exercício profissional do professor não pode ser restringido a uma avaliação exterior que não considera os contextos da sua realização (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma, contexto sócio-cultural...);
- O exercício profissional do docente não pode ser encarado como o somatório de comportamentos, pois depende de um juízo profissional em situação, daí a importância da construção de grelhas de observação, devidamente fundamentadas e contextualizadas;
- A observação e avaliação das práticas profissionais têm de ser obrigatoriamente precedidas de uma definição e interiorização de quadros de referência que, por sua vez, têm de ter em conta os referentes locais;
- A distinção entre o professor em exercício e o professor em formação inicial é fundamental – a avaliação destas duas situações tem de orientar-se por objetivos, parâmetros, critérios e indicadores diferenciados.

Faucher (citado por Alves & Machado, 2010) distingue “profissionalização” de “profissionalidade”, referindo que a primeira faz parte da formação inicial (aquisição de competências e da identidade profissional), ao passo que a segunda é construída gradualmente, desenvolvendo as competências profissionais adquiridas na formação inicial. Faucher (citado por Alves & Machado, 2010) prevê também uma escala de

desenvolvimento profissional, referindo-se aos docentes e ao seu posicionamento na carreira: principiante, intermédio, competente, avançado e perito. Obviamente, o modelo de avaliação a utilizar em cada um dos patamares da escala apresentada deverá ser distinto.

1.2. A avaliação do desempenho docente

A problemática da avaliação do desempenho docente tornou-se uma questão mais premente devido aos resultados dos alunos portugueses em estudos de avaliação internacionais, como o Programme for International Student Assessment (PISA), a taxa de insucesso escolar elevada e ainda o abandono escolar precoce. A par da avaliação dos professores, são considerados outros indicadores da qualidade como a avaliação das aprendizagens dos alunos e ainda a avaliação das próprias escolas.

A almejada autonomia das escolas exige, por assim dizer, a concretização de uma cultura de análise, de avaliação da realidade, capaz de sustentar essa mesma autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, há estudos que comprovam a correlação positiva e relevante entre as práticas docentes e os resultados dos alunos. Um desses trabalhos é o de Rodrigues e Peralta (2008), que recomendam “novas e ousadas formas de formação profissional (inicial, indução e contínua) de professores, assentes no seu desenvolvimento pessoal e profissional bem como o acompanhamento avaliativo sistemático das práticas dos docentes e dos efeitos/ impacto da formação” (p. 2).

A avaliação do desempenho docente deve, pois, constituir-se como um processo formativo conducente à melhoria, que dê conta dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar. De contrário, transformar-se-á num mero exercício burocrático, com uma função de controlo.

Rodrigues e Peralta (2008) colocam algumas questões pertinentes, num convite à reflexão:

- Avaliar o desempenho, para quê?

- Avaliar o desempenho, que objeto é este?
- Avaliar o desempenho, em nome de quê?
- Avaliar o desempenho, que competência profissional é a dos avaliadores?

“Se bem que educar e avaliar sejam processos inerentes ao viver social humano, não se nasce professor, muito menos avaliador” (Rodrigues & Peralta, 2008, p. 17).

Qual deve, pois, ser o papel da avaliação? Uma avaliação de controlo ou uma avaliação sistémica? Segundo Alves e Machado (2010), a primeira deve perder terreno em favor da segunda, porquanto:

- Nenhum ator age sozinho;
- Todos os atores fazem parte de um sistema;
- Outros atores estão também implicados;
- Não se avalia um ator sozinho;
- Avalia-se um ator num sistema;
- Ao avaliar a ação num sistema, avalia-se indiretamente o sistema e as ações dos outros atores do sistema.

Com estas premissas, pretendem os autores demonstrar, a nosso ver, que o professor, no exercício das suas funções docentes ou enquanto avaliador, deverá, cada vez mais, tomar consciência da importância do trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas. Aliás, Alves e Machado (2010) referem a “possibilidade de a avaliação se constituir, preferencialmente, como um espaço de intersubjetividade, de negociação e de comunicação no propósito de uma construção coletiva de sentidos”(p. 60).

Segundo Delors (1996), na sociedade atual, marcada pela complexidade contextual e estrutural, a escola tem a missão de desenvolver nos seus alunos as competências adequadas para capacitá-los a intervir na coletividade, assumindo aí as suas responsabilidades para o bem comum, ativando os seus direitos e deveres; para tal, a

escola necessita de apostar no desenvolvimento das suas capacidades pedagógicas, técnicas e sociais.

Autores como Reis e Couvaneiro (2007) realçam a necessidade de a escola “assumir responsabilidades partilhadas” (p. 31).

O bem comum, o sentido do coletivo, a partilha de responsabilidades, ao serem reconhecidos como vetores fundamentais para o desenvolvimento da qualidade das instituições escolares, têm levado a mudanças no que aos percursos da avaliação diz respeito, promovendo uma avaliação sistemática, e na qual o rigor e a coerência são aspetos indispensáveis, incluindo-se naquela não só a avaliação das organizações (visão holística), mas também a avaliação dos seus intervenientes (alunos, docentes e não docentes).

Para assegurar a qualidade global do sistema educativo, agir é decisivo, rentabilizando todas as oportunidades, procurando minorar os constrangimentos, e não desistindo perante os desafios que vão surgindo, procurando respostas adequadas, que entendem a educação como um desígnio e uma causa nobre, caminho privilegiado das mudanças sociais e da transmissão de valores e saberes aos mais jovens.

1.3. Avaliação formativa e avaliação sumativa

Scriven surge amiúde como o “pai” da avaliação formativa, visto que propôs, em 1967, “uma avaliação cujo processo é desencadeado sem ter como referência objetivos pré-determinados” (Mouraz, Ramalho, Gonçalves & Fonseca, 2004, p. 89). Deste modo, o modelo de Scriven rompe com a tradição tyleriana ao postular que a avaliação deve julgar as próprias metas sem se deixar conduzir e limitar por elas. Uma das grandes mais-valias desta avaliação é o facto de permitir avaliar os eventuais efeitos secundários, marginais ou colaterais. Trata-se de uma avaliação que incide nos processos e parte do pressuposto que nem sempre o previsto é o mais relevante e significativo durante uma experiência educativa.

Afirma Rojas (1991) que

uma contribuição significativa de Scriven foi a de assinalar que, em qualquer tarefa educativa, é imperativo julgar o valor ou importância dos objetivos do programa, antes de avaliá-lo, porque se as metas e objetivos não valem a pena, então não é importante fazer o esforço de saber se serão ou não atingidos (p. 63).

Sobre a distinção entre “avaliação formativa” e “avaliação sumativa”, afirmam Mouraz *et al* (2004) que a primeira “deve contribuir para o aperfeiçoamento de um programa educativo em pleno desenvolvimento” (p. 90), ao passo que a segunda “se orienta para comprovar a maior ou menor eficácia dos resultados alcançados (e, por isso, finais)” (*ibidem*).

Muitos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), incluindo Portugal, incluíram no seu sistema de avaliação do desempenho a dicotomia das dimensões formativa e sumativa. Neste sentido, Pacheco e Flores (1999) defendem que a avaliação dá resposta a uma dupla finalidade - progressão e certificação -, orientando-se pelo contexto de trabalho, por um lado, e pela melhoria da aprendizagem profissional, por outro, no âmbito do desenvolvimento pessoal. As finalidades referidas não se excluem, antes pelo contrário, deverão ser vistas como complementares num sentido dialógico entre as dimensões formativa e sumativa, entre o desenvolvimento e o julgamento, na esteira da formação contínua.

Formosinho, Machado e Formosinho (2010) salientam que o atual sistema de avaliação do desempenho integra as duas vertentes, formativa e sumativa, com propósitos distintos: “o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais”(p. 42). Acrescentam que a maneira como esta dualidade é interpretada e concretizada pelos docentes tem repercussões na oportunidade de melhoria da sua ação e na qualidade do serviço prestado à escola.

Um estudo da OCDE de 2012, da responsabilidade de Santiago, Donaldson, Looney e Nusche, ao debruçar-se sobre a avaliação no contexto educativo português, conclui que “it is apparent that the policy initiatives in evaluation and assessment of the last few years have emphasised accountability over improvement” (p. 9), reforçando a ideia de que “there is still insufficient focus on the improvement function of teacher

appraisal” (p. 10). Tal significa que a dimensão sumativa tem vindo a ganhar terreno, relegando para segundo plano, ou até mesmo eliminando, a vertente formativa da avaliação.

Quando nos situamos numa dimensão formativa, temos de considerar a existência da autoavaliação, que deve constituir uma prática rotineira dos atores educativos, promovendo uma reflexão sistemática com vista à reorientação e melhoria das práticas educativas que, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e da própria organização educativa.

Podemos, pois, encarar os procedimentos de autoavaliação como instrumentos privilegiados da avaliação formativa. No entanto, a avaliação só se torna efetivamente formativa se for compreendida pelo professor nas suas diferentes dimensões e se lhe permitir regular a sua aprendizagem, o que implica a escuta dos pares e o confronto de opiniões e pareceres, imprescindíveis ao processo de autoavaliação. Por conseguinte, tal avaliação deverá originar informação relevante que permita orientar e sustentar o desenvolvimento profissional.

"A avaliação formativa tem por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objetivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar" (Leite, 1993, p. 13). É fulcral, pois, atribuir à dimensão formativa da avaliação um papel de destaque.

O processo avaliativo, no contexto da avaliação sumativa, visa a prestação de contas sobre os resultados obtidos, numa perspetiva de responsabilização e de construção de um serviço de qualidade das organizações escolares. Esta avaliação pode desembocar num conjunto de decisões, nomeadamente as que dizem respeito à carreira do docente, como a contratação ou promoção do professor; a tomada de posição perante os professores reconhecidamente incapazes; a valorização do mérito e a atribuição de prémios.

A avaliação sumativa, ao contrário da avaliação formativa (mais voltada para o acompanhamento do processo), acontece em momentos pré-definidos (nas fases

intermédias ou finais dos processos), visando a atribuição de uma classificação que, por sua vez, se apoia num referente.

Enriquez (2007) afirma que “el referente es un elemento a partir del cual se puede establecer la comparación porque actua como un patrón de valor fundante de juicio y eventualmente de decisiones” (p. 7).

É fundamental conseguir uma articulação entre as duas dimensões da avaliação: a formativa, contínua e sistemática, visando a regulação e melhoria das aprendizagens; e a sumativa, que visa uma classificação, a qual expressa um juízo final sobre o trabalho realizado pelo docente.

1.4. O trabalho colaborativo

O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation e a Evaluation Research Society formularam dois conjuntos de normas para a avaliação (Vargas, 2004). O trabalho destas organizações foi orientado por duas premissas básicas: a primeira diz que a avaliação é uma atividade humana essencial e inevitável; a segunda sustenta que a avaliação proporciona uma compreensão mais ampla e uma melhoria da educação. De um modo geral, as normas do Joint Committee aconselham os avaliadores e as pessoas envolvidas no processo a cooperarem entre si (*idem*).

Vargas (*idem*) aponta os quatro aspetos principais que resultam da atitude cooperativa no processo de avaliação: a **utilidade**, ao facilitar informações acerca das mais-valias e dos pontos fracos, facultando igualmente soluções de melhoria; a **exequibilidade**, ao empregar procedimentos avaliativos que são concretizados sem grandes dificuldades; a **ética**, ao basear-se em compromissos explícitos que assegurem a necessária cooperação, a proteção dos direitos das partes implicadas e a veracidade dos resultados; a **exatidão**, ao descrever o objeto na sua evolução e contexto, ao revelar as virtudes e defeitos, estando livre de enviesamentos de modo a proporcionar conclusões válidas.

O trabalho colaborativo tem vindo a assumir-se, cada vez mais, como um imperativo nas práticas pedagógicas atuais, a par do aumento das exigências do sistema educativo, o incremento das tecnologias da informação e comunicação, a necessidade crescente de construir e atualizar o conhecimento.

Estes desafios não podem ser encarados de forma individualizada, sobretudo se tivermos em conta a democratização do ensino, dos sistemas educativos abertos a acolher uma grande diversidade de estudantes. Ainda que não possamos encarar o trabalho colaborativo como a panaceia por excelência para dar resposta aos desafios e exigências do mundo atual, não podemos deixar, todavia, de encará-lo como uma solução eficaz para dar resposta aos mesmos.

Uma vez que por detrás do conceito de trabalho colaborativo, surge o conceito de “grupo”, parece-nos oportuno esclarecer o sentido deste último. Passos (2002) defende que, na definição de grupo, estão implícitas ideias como as de “interação”, “interdependência” e “consciência mútua” (p. 336) dos seus membros. A mesma autora, recorrendo a vários estudos, apresenta as seguintes definições de grupo:

- conjunto de indivíduos que se juntam para alcançar objetivos que seriam impossíveis de atingir individualmente;
- conjunto de indivíduos que interagem uns com os outros;
- conjunto de indivíduos que são interdependentes, de tal forma que se um acontecimento afetar um indivíduo afetará igualmente todos os outros;
- é uma unidade social de duas ou mais pessoas que se percionam mutuamente como pertencentes a um grupo;
- existência de relações estruturadas entre os indivíduos, orientadas por regras e normas;
- conjunto de indivíduos que exercem uma influência mútua;
- conjunto de indivíduos que procuram satisfazer as suas necessidades pessoais através da associação a outros indivíduos.

O conceito de grupo implica, pois, a existência de um conjunto, de um “nós”, por oposição ao indivíduo isolado, ao “eu”.

Sergiovanni (1994) reflete sobre a necessidade de haver um “nós” nas comunidades organizadas para objetivos comuns, nas quais, a nosso ver, se incluem as instituições educativas. Afirma o autor que

as comunidades são conjuntos de indivíduos que se encontram naturalmente unidos por um conjunto de ideias e ideais partilhados. Estes laços e ligações são suficientemente fortes para transformar uma coleção de *seres* numa coleção de *nós*. Como um *nós*, os membros fazem parte de uma teia fortemente consolidada de relações significantes. Este *Nós* geralmente partilha um espaço comum e através do tempo vem a partilhar sentimentos comuns e a enraizar tradições (p. 218).

Dito desta forma, parece ser algo simples construir uma comunidade, um “nós”, no seio de cada entidade educativa. Infelizmente, a realidade tem vindo a mostrar que construir um sentido de comunidade, de pertença a um grupo mais ou menos alargado, é uma tarefa complexa e exigente. Como dizem Nogueira e Nuñez (2011),

o trabalho colaborativo nas escolas exige que se rompam zonas de conforto, que as minorias dispostas a arriscar na mudança, sejam capazes de catalisar e criar vontades que se possam estender aos outros intervenientes, no sentido da experimentação de novas aprendizagens. É necessário que se perca a visão insular da sala de aula e da própria escola (p. 3680).

Para que as “zonas de conforto” não constituam um obstáculo é preciso reconhecer que cada membro da equipa tem características diferentes e, como tal, dará um contributo distinto para a consecução dos objetivos comuns. Bonals (1996) defende esta perspetiva ao afirmar que

los integrantes de un equipo docente han de aceptar que cada miembro estará en grupo con unas actitudes diferentes, con unas aptitudes específicas, que tendrá unas disponibilidades de tiempo desiguales, intereses distintos, facilidades

determinadas, maneras de pensar, sentir, entender características; que dispondrán de unas herramientas, recursos y estilos de trabajo propios (p.23).

Em qualquer interação deparamo-nos com seres ativos que transformam o contexto que os rodeia, adaptando-se não só às regras desse contexto mas também tentando alterá-las através da sua ação. Esta diversidade de atitudes, estes contributos diversificados, podem constituir-se como uma mais-valia para criar as chamadas “organizações que aprendem”. O trabalho colaborativo é uma modalidade organizacional que potencia a autoaprendizagem das organizações. No presente trabalho, vamos também encará-lo nesta perspetiva, ou seja, como forma de as organizações onde o trabalho colaborativo se desenvolve adquirirem, por elas próprias, estratégias de melhoria e de autoaprendizagem.

Segundo Bris (2000), para que uma organização educativa veja concretizadas e consolidadas as suas metas, através dos seus potenciais internos, é necessário

la disposición a realizar un trabajo conjunto en equipo, dispuesto a incorporar innovaciones, atento a los cambios internos y externos en el que el factor humano y el ambiente de trabajo en un modelo de previsión y planificación, destacan sobre todos los demás (p. 104).

Que tipos de grupos podem surgir no âmbito do trabalho colaborativo? Sobre esta questão, informa Passos (2002), recorrendo a Jonhson e Jonhson, que existem *grupos eficazes* e *grupos não eficazes*. Dentro desta última categoria, encontramos os *pseudogrupos* (constituídos por indivíduos isolados) e os *grupos tradicionais*. Já no âmbito dos *grupos eficazes*, existem os denominados *grupos cooperativos* e os *grupos cooperativos de elevado desempenho (alto rendimento)*.

O quadro que se apresenta a seguir sintetiza as características dos grupos referidos.

Quadro nº 1

Grupos eficazes e Grupos não eficazes

Tipo de Grupo (macro-categoria)	Tipo de grupo (micro-categoria)	Características
NÃO EFICAZES	▪ <i>Pseudogrupo</i>	Os indivíduos foram designados para trabalharem em conjunto mas não têm interesse em fazê-lo. A interação existente orienta-se para a prossecução de objetivos individuais.
	▪ <i>Grupo tradicional</i>	Os seus membros concordam em trabalhar em conjunto, embora não reconheçam muitos benefícios em fazê-lo. O objetivo comum é secundarizado.
EFICAZES	▪ <i>Grupos cooperativos</i>	Os indivíduos estão implicados com um objetivo comum. Cada indivíduo é responsável pelo seu desempenho e pelos resultados do grupo no global.
	▪ <i>Grupos cooperativos de elevado desempenho</i>	Possuem todas as características dos grupos cooperativos, diferenciando-se destes pelo nível de implicação que todos os membros demonstram em relação ao sucesso dos outros e do grupo como um todo.

Fonte: Passos, 2002

No entanto, Passos (2002) realça, no que respeita ao último tipo de grupo referido, que “embora muito eficazes, poucos são os grupos que conseguem atingir este nível de desenvolvimento” (p. 344).

CAPÍTULO 2: OS RECENTES MODELOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

2.1. Breve enquadramento histórico-normativo da avaliação do desempenho docente

No contexto português, a avaliação do desempenho docente surge consignada na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), no seu artigo 36.º, que prevê que

a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação, do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Todavia, e pese embora o facto de a avaliação do desempenho dos professores já aparecer na LBSE, a ADD apenas conhece a luz do dia com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, normativo este que já considera o desenvolvimento pessoal e profissional do docente como facilitador da promoção da qualidade da educação e do ensino.

Ao Decreto mencionado subjaz o disposto no Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, que vem aprovar a estrutura da carreira do pessoal docente, introduzindo os seguintes princípios:

- Fazer depender a progressão não apenas do tempo de serviço, mas também da duração temporal em cada um dos dez escalões criados;
- Acrescer a avaliação de mérito da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento dos módulos de formação realizados;
- Introduzir a primeira tentativa de verticalização na carreira docente, condicionando o ingresso ao 8º escalão, mediante a realização e aprovação numa prova pública.

Entretanto, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho, para regulamentar e orientar os procedimentos da avaliação do desempenho.

Com a publicação deste Decreto, pretende-se que a classificação de “Satisfaz” e a progressão na carreira deixem de ser automaticamente atribuídas. Contudo, e pese embora o facto deste normativo legal conter objetivos e indicadores claros, o mesmo não prevê que, durante o tempo de permanência no escalão, o trabalho do docente seja acompanhado e monitorizado, bastando que o professor entregue uma reflexão final, sob a forma de relatório crítico, a ser entregue nos sessenta dias que antecedem a mudança de escalão.

Segundo o estudo da OCDE, de julho de 2009, “anteriormente os professores progrediam na estrutura da carreira docente com base no tempo de serviço e noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efetivo exercício da função docente”.

A obrigatoriedade de uma prova pública para aceder ao 8º escalão foi revogada, o que significou o regresso à carreira cilíndrica, na qual todos os docentes têm a possibilidade de atingir o topo, segundo o Decreto-Lei nº1/98 de 2 de janeiro.

E, deste modo, continuou-se a ter uma carreira docente “livre” de uma avaliação sistemática, rigorosa e conseqüente ao nível do seu impacto na progressão profissional dos professores, uma avaliação que, efetivamente, contribuiu para o “empowerment” da classe docente, sustentando as tomadas de decisão, como advogam Stufflebeam e Skinfield (1988).

O sistema de avaliação referido acabou por estar em vigor até ao ano letivo de 2005/2006. Em 19 de janeiro é publicado o Decreto-Lei nº15/2007, em consequência de julgar a tutela ser imperativo proceder à implementação de um sistema de avaliação mais rigoroso e mais exigente, com efeitos na progressão na carreira dos docentes e permitindo também acompanhar o desempenho dos professores. Este normativo legal segue os princípios e objetivos que norteiam o SIADAP, procurando avaliar a atividade desenvolvida, e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas dos professores.

Um ano depois, e na sequência das dificuldades sentidas pela generalidade das escolas em aplicar o normativo anterior, surge o Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro, que define um regime de avaliação do desempenho mais exigente e com consequências no desenvolvimento da carreira, criando as condições para identificar, promover e reconhecer o mérito, atribuindo grande centralidade à atividade letiva.

O Decreto Regulamentar nº11/2008, de 23 de maio, institui um regime transitório de avaliação, com efeitos no primeiro ciclo de avaliação do desempenho, que deverá ser finalizado até ao término do ano de 2009.

Os normativos que temos vindo a referir foram aplicados no biénio 2007/2009. Neste período, as escolas depararam-se com a complexa tarefa de interpretar, conceber e divulgar um suporte documental à legislação mencionada, a utilizar a partir de janeiro de 2008, correspondendo este processo ao ano letivo 2008/2009.

Recorrendo mais uma vez ao estudo da OCDE de julho de 2009, e procurando encontrar algumas causas que possam explicar as dificuldades sentidas pelas escolas em implementar o modelo de avaliação docente, subscrevemos a opinião de que “nas escolas não há uma cultura de observação de aulas nem uma tradição de avaliação por pares, nem de prestação de feedback do trabalho realizado nem tão pouco de partilha de boas práticas”. Também Torrecilla (2006) ajuda a perceber este fracasso das escolas, no que respeita à concretização da avaliação do desempenho docente, ao afirmar que “un sistema de evaluación del desempeño docente debería siempre estar precedida de un profundo debate y sólo ser implementado cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes” (p. 84).

Fazendo uma retrospectiva, é fácil perceber que os obstáculos atrás enunciados foram importantes constrangimentos no seio das nossas escolas. Aliados àqueles, o tempo insuficiente, as questões e dúvidas sem respostas, a falta de envolvimento dos docentes, a resistência, e até uma certa aversão, destes últimos à avaliação do seu desempenho nos moldes propostos pela tutela, a atribuição de quotas, o aumento do volume de trabalho, a instituição da categoria de professor titular, vieram a revelar-se como dificuldades incontornáveis na maioria das escolas.

Tanta instabilidade e agitação levaram o Ministério da Educação (ME) a desenvolver negociações com os sindicatos de professores, numa tentativa de ultrapassar o clima de desconfiança e de descrédito instalado nas escolas e com repercussões assinaláveis na vida social.

Assim, acaba por ser publicado o Decreto- Lei nº 270/2009, de 30 de setembro, que dá continuidade aos princípios fundamentais enunciados no Decreto-Lei nº 15/2007, procurando ultrapassar os constrangimentos identificados pelas organizações sindicais. Deste modo, o normativo prevê melhores condições de progressão, através da permanência menos prolongada nos primeiros escalões, há ainda uma redução do tempo de serviço exigido para a prestação de prova pública para aceder à categoria de professor titular, surge mais um escalão na categoria de professor, todos os docentes progridem com base na sua competência e qualidade do seu desempenho.

O ME analisou os resultados do primeiro ciclo de avaliação (2007/2009), procurando identificar os pontos fracos e as mais-valias, de forma a melhorar o modelo de avaliação do desempenho docente. Assim, em junho de 2009, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) publica um conjunto de recomendações, “Contributos para a Tomada de Decisão”, visando introduzir algumas alterações que permitissem operacionalizar o ciclo de avaliação seguinte.

Em consonância com as recomendações do CCAP, é publicado o Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho, no qual ganha relevo o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo, e também na valorização do trabalho docente.

Na mesma data, é também publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, que altera o normativo precedente, definindo um conjunto de orientações para o sistema de avaliação do pessoal docente, com base nos princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo CCAP e pela OCDE. Ocupar-nos-emos com algum pormenor deste dispositivo legal no ponto 2.3.

2.2. Dimensões do desempenho docente

O Despacho nº16034/2010, de 18 de outubro, contém em anexo um quadro com os padrões de desempenho docente, os quais mais não são do que uma explicitação ou clarificação, através de uma série de indicadores e de descritores, das dimensões do desempenho docente, das quais nos ocuparemos neste ponto.

Sendo a profissão docente “frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas”, tal como é afirmado no preâmbulo deste normativo, não é de estranhar que a tutela tenha considerado necessário definir as dimensões que estruturam a especificidade da docência, ainda que reconheça a centralidade do ato de ensinar e promover a aprendizagem dos alunos.

No quadro abaixo, apresentamos as quatro dimensões do desempenho docente⁴ e o significado que é atribuído a cada uma delas pelo Despacho nº16034/2010.

Quadro nº2

Dimensões do desempenho docente e respetivos significados

DIMENSÕES	SIGNIFICADO
<i>Profissional, social e ética</i>	Responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional; promoção da qualidade do ensino e da escola.
<i>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>	Planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens.
<i>Participação na escola e relação com a comunidade educativa</i>	Responsabilidade pela orientação educativa da escola, com base no trabalho colaborativo entre pares e na atuação relativamente à comunidade educativa.
<i>Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</i>	Permanente reconstrução do conhecimento profissional.

O dispositivo legal que temos vindo a analisar reconhece, como já referimos, um papel central à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, porquanto “a função principal deste profissional [o docente] é *ensinar* e promover a aprendizagem

⁴ Estas dimensões já constavam do Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

dos alunos.” (Preâmbulo) Deste modo, as outras três dimensões são complementares da dimensão central de ensino e aprendizagem, conforme se pode visualizar na figura seguinte:

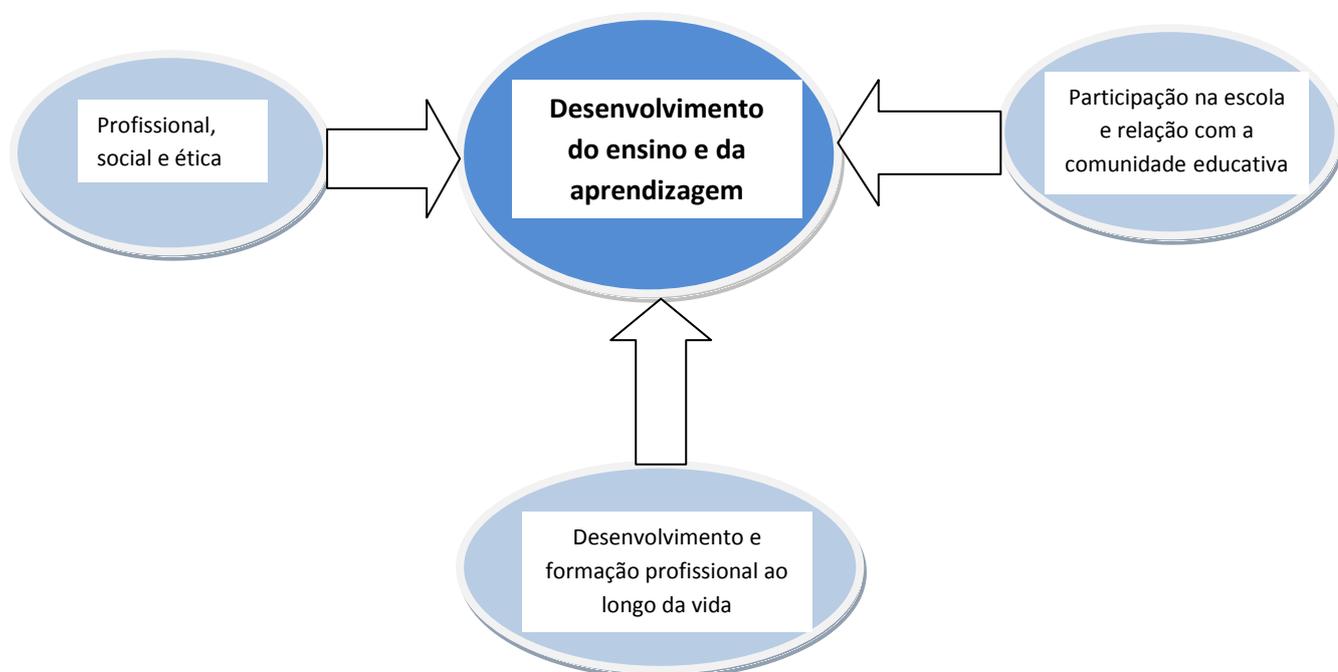


Fig. 1: Articulação das dimensões do desempenho docente

2.3. O modelo de avaliação implementado em 2010/2011 (Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho)

Este é o modelo que vamos considerar no nosso estudo, por isso o mesmo merece que lhe dediquemos uma atenção particular, procurando explicar as principais linhas que o estruturam, sem esquecer que o mesmo diz respeito ao 2º ciclo de avaliação do desempenho docente. É de referir que este normativo altera o anterior, o Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, considerando os princípios e os objetivos que subjazem à

avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, e ainda as recomendações provenientes do CCAP⁵ e da OCDE.

No seu preâmbulo, são explicadas as alterações, as quais pretendem “clarificar a articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação” (Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho).

A filosofia do anterior dispositivo legal foi mantida, sendo de destacar alterações como a estruturação da carreira docente numa única categoria (foi abolida a distinção entre professores e professores titulares); surge a figura do “Relator”, que deverá pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, e é designado pelo coordenador de departamento, cabendo-lhe acompanhar o desempenho do docente que vai avaliar, numa interação permanente com este último com o fito de otimizar a dimensão formativa da avaliação; tornou-se obrigatório, para aceder ao 3º e 5º escalões, a observação de aulas, a ter lugar no ciclo de avaliação anterior à mudança de escalão, sendo que a progressão aos 5º e 7º escalões está condicionada à existência de vagas; a autoavaliação, realizada pelo avaliado, assume um papel central no processo de avaliação, devendo aquela seguir as diretivas legais, materializando-se num relatório a entregar ao relator, o qual é antecedido da elaboração da proposta de ficha de avaliação global. A avaliação final fica a cargo de um júri de avaliação – constituído pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) e pelo Relator – que analisa os elementos do processo de avaliação, aprecia a proposta submetida pelo relator, procedendo à atribuição da menção qualitativa e à classificação final, cujo registo é efetuado na ficha de avaliação global.

A publicação deste normativo a meio do ciclo avaliativo gerou alguma instabilidade nas escolas que se debateram com dificuldades na sua implementação dada a complexidade do documento e a falta de orientações superiores acerca da sua operacionalização. Tais constrangimentos são apontados no *Relatório anual (2010)* da

⁵ O CCAP publicou, em 2011, o *Relatório Anual (2010) sobre o processo de avaliação do desempenho docente*, no qual reflete, entre outros aspetos, sobre os constrangimentos à aplicação do 2º ciclo de avaliação, identificando ainda os aspetos facilitadores da operacionalização deste ciclo avaliativo.

responsabilidade do CCAP: “no âmbito da operacionalização da avaliação do desempenho docente, os respondentes apontam a falta de apoio da administração educativa e de envolvimento dos docentes” (p. 25).

2.4. Características do atual modelo de avaliação (Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro)

O modelo de avaliação do desempenho docente que vigora atualmente, embora ainda não esteja a ser implementado nos estabelecimentos de ensino público em virtude de nos encontrarmos numa fase de transição, é regido pelo Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro, que surgiu devido à reconhecida necessidade de simplificar o processo avaliativo, promovendo “um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.”

Nesse normativo são consideradas três dimensões no contexto do desempenho dos docentes (artigo 4º): a científica e pedagógica; a participação na escola e a relação com a comunidade; a formação contínua e o desenvolvimento profissional, coincidentes com as dimensões do Perfil Geral de Desempenho Docente (Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

No que respeita aos elementos de referência da avaliação, são indicados dois: os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões, aprovados pelo conselho pedagógico (artigo 6º).

Um outro aspeto que merece a nossa atenção diz respeito à natureza da avaliação (artigo 7º), uma vez que aquela terá uma componente interna – da responsabilidade da escola e realizada em todos os escalões da carreira – e ainda uma componente externa – no âmbito da dimensão científica e pedagógica, através da observação de

aulas por avaliadores externos⁶. A nosso ver, esta situação poderá permitir ultrapassar alguns constrangimentos decorrentes da observação de aulas por pares que partilham o dia-a-dia profissional com o avaliado, como os possíveis conflitos devido a divergências de opiniões.

Para operacionalizar a avaliação dos professores, afigura-se necessário a constituição de uma secção de avaliação do desempenho docente no seio do conselho pedagógico (artigos 11º e 12º), a qual deverá integrar o diretor, que preside, e ainda quatro docentes eleitos de entre os membros daquele órgão. Tal secção é a responsável por toda a organização e logística inerentes à implementação do sistema de avaliação, devendo acautelar uma série de aspetos, tais como: calendarizar os procedimentos de avaliação, conceber e divulgar o instrumento de registo de avaliação, acompanhar e avaliar todo o processo, aprovar a classificação final, apreciar e decidir as reclamações. Há uma questão importante que se nos coloca perante todas estas atribuições da secção de avaliação: terão os docentes com assento no conselho pedagógico formação especializada em avaliação de modo a cumprirem com rigor as suas atribuições? Em caso negativo, como poderão adquirir essas competências em avaliação? Que condições ser-lhes-ão proporcionadas para a frequência da formação necessária? São questões a que o normativo legal não dá resposta.

De facto, apenas se prevê a existência de formação especializada no caso do avaliador externo. É referido, na alínea c) do nº1 do artigo 13º, que o avaliador externo deverá “ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica”. No artigo 14º, surge a figura do avaliador interno, sendo este identificado com o coordenador de departamento curricular (ou quem este designar), não lhe sendo, porém, feitas as mesmas exigências que ao avaliador externo: “O avaliador interno é o coordenador de departamento (...) considerando-se, para este efeito, **preferencialmente** os requisitos constantes do artigo anterior para a seleção do avaliador externo” [sublinhado nosso]. Mais uma vez colocam-se-nos algumas dúvidas: reconhecerão os avaliados competência ao avaliador

⁶ No artigo 18º, nos pontos 3 e 4, prevê-se que a observação de aulas seja atribuição dos avaliadores externos, correspondendo a um período de 180 minutos, o qual deverá ser distribuído por, pelo menos, dois momentos distintos.

para o desempenho das suas funções, caso este não possua os requisitos enunciados para os avaliadores externos⁷?

Segundo o estudo da OCDE, de julho de 2009, é importante, para uma avaliação rigorosa e consequente, que ao avaliador sejam reconhecidas características como a competência nas questões de avaliação por parte do avaliado. Caso contrário, muito dificilmente, os resultados da avaliação efetuada serão tidos em conta, ou valorizados, pelos avaliados.

No processo de avaliação pode ser tido em conta o projeto docente⁸ (artigo 16º, alínea a), para além do documento de registo de participação nas três dimensões exigidas e o relatório de autoavaliação. O projeto docente, segundo o artigo 17º, deverá ter por referência as metas e objetivos constantes do projeto educativo, sendo que o professor deverá enunciar o seu contributo para a concretização daqueles, em função do serviço distribuído. Cabe ao avaliador apreciar este projeto e comunicar o resultado por escrito ao avaliado.

O relatório de autoavaliação (artigo 19º) surge como a forma privilegiada de envolver o avaliado no seu processo avaliativo, ao promover a identificação, por parte daquele, de oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria dos processos de ensino aliados ao incremento do sucesso educativo. É um documento de reflexão sobre a atividade desenvolvida, devendo abordar os seguintes elementos: a prática letiva; as atividades promovidas; a análise dos resultados obtidos; o contributo para os objetivos e metas fixados no projeto educativo; a formação realizada e o contributo desta para a melhoria da ação educativa. Este relatório tem uma periodicidade anual e não deverá ultrapassar as três páginas nem conter quaisquer anexos.

O artigo 20º explicita os resultados da avaliação, que são expressos numa escala de 1 a 10 valores. As classificações quantitativas deverão ser convertidas em menções qualitativas nos seguintes termos: *Excelente* se, cumulativamente, a classificação for

⁷ No nº1 do artigo 13º, são elencados os seguintes requisitos (cumulativos) para o desempenho das funções de avaliador externo: estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

⁸ De acordo com o nº4 do artigo 17º, “o projeto docente tem caráter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do projeto educativo”.

igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente ter tido aulas observadas; *Muito Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não for inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção “Excelente”; *Bom* se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída a menção de “Muito Bom” ou “Excelente”; *Regular* se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5; *Insuficiente* se a classificação for inferior a 5.

A classificação final (artigo 21º) corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões da avaliação: 60%⁹ para a dimensão científica e pedagógica; 20% para a dimensão participação na escola e relação com a comunidade; 20% para a dimensão formação contínua e desenvolvimento profissional.

⁹ No nº3 do artigo 21º é referido que “havendo lugar à observação de aulas, a avaliação externa representa 70% da percentagem prevista”, o que significa que as outras duas dimensões terão um peso de 15% cada.

CAPÍTULO 3: O TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE

3.1. A cultura docente

Falar em cultura docente é falar nas culturas dos professores, que incluem uma grande diversidade de aspetos: conhecimentos, valores, crenças, concepções, comportamentos, práticas... Culturalmente, as ações, os *fazer*s, acabam por ser tão relevantes como os sentimentos e pensamentos. Por isso, as culturas dos professores devem ser perspectivadas não só como um mero conjunto de valores ou de crenças, de representações e normas, mas também como os modos de agir, os padrões das interações e a frequência das mesmas, que os docentes produzem (ou reproduzem) no seu dia-a-dia profissional.

Na esteira de Fullan e Hargreaves (1992), é pertinente lembrar que “culture is important because it represents the values which bind people together” (p. 60).

Segundo Lima (2002),

o estudo das culturas dos docentes é uma tarefa complexa. O conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes atores sociais são difíceis de identificar: não estão disponíveis à observação direta e organizam-se de modos diversos e complexos. Por outro lado, muitas vezes as ações e as interações dos professores parecem resultar de disposições pessoais que as tornam aparentemente desordenadas e contingentes, parecendo resultar de idiosincrasias e de humores pessoais e não tanto de processos de cariz coletivo (p.20).

Esta afirmação de Lima causa alguma perplexidade se pensarmos no contexto de globalização em que vivemos na atualidade, o qual apela a perspectivas de pluralidade e diversidade, visando uma integração das várias realidades sociais. Todavia, “o isolamento profissional que, ainda hoje, caracteriza o trabalho dos docentes, constitui uma realidade da generalidade das escolas portuguesas” (Nogueira & Nuñez, 2011, p. 3679).

Uma dificuldade que se soma às enunciadas é, de acordo com Torres (2011), “a descontinuidade entre um modelo político-administrativo assente numa lógica monocultural e a diversidade de lógicas e racionalidades culturais e simbólicas coexistentes nos contextos escolares concretos” (p. 116).

Ferreira (citado por Nogueira & Nuñez, 2011) defende uma perspetiva estruturalista da cultura, que deverá ser equacionada na cultura organizacional escolar, ao afirmar que

a cultura é vista como um sistema de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir e atuar e, como tal, encontra-se localizada na mente das pessoas e como um sistema partilhado de símbolos e de significados, patente nos pensamentos e nos significados partilhados pelas pessoas de uma sociedade (p. 3680).

Ligados ao conceito de “cultura”, surgem aspetos como a *identificação organizacional* e a *identidade organizacional* que procuraremos esclarecer no quadro abaixo, por forma a permitir uma visão mais completa daquilo a que chamamos “cultura docente”.

Quadro nº3

Identificação organizacional e Identidade organizacional

	<i>Identificação organizacional</i>	<i>Identidade organizacional</i>
Definição	Organização entendida como categoria social importante para a formação do auto-conceito do indivíduo.	Imagem da organização enquanto entidade. Crenças ou significados partilhados.
Dilema	Como é que os indivíduos se identificam com a organização no contexto das suas múltiplas identidades?	Como é que a organização constrói a sua identidade num contexto de múltiplos constituintes e múltiplas identidades?

Fonte: Tavares, 2002

Ao atentarmos nos “dilemas” emergentes de cada um dos conceitos, podemos concluir que, para construir uma cultura sólida no seio de uma organização, torna-se necessário articular a *identificação organizacional* com a *identidade organizacional*. Só assim se conseguirá a desejada vinculação dos indivíduos às organizações, que

também poderemos chamar de “implicação organizacional”¹⁰ (Nogueira & Nuñez, 2011).

Recorrendo a Hall, defende Tavares (2002) que “a identidade não é estável ou fixa, mas antes social e historicamente construída, estando sujeita a contradições, revisões e mudança”(p. 309). Significa isto que a identidade organizacional vai sendo (re) construída ao longo do tempo.

Uma questão que se nos afigura pertinente colocar é: como se formam as identidades organizacionais? Como se chega ao ponto de haver um conjunto de crenças e significados partilhados?

Dentro das organizações existem coletivos, ou grupos, distintos, que se distribuem, de acordo com Tavares (2002), segundo alguns critérios:

- *Funcionais* – por exemplo, a existência de diferentes departamentos;
- *Demográficos* – por exemplo, baseados no sexo, no nível de antiguidade, ou na experiência profissional dos indivíduos;
- *Papéis organizacionais desempenhados* – por exemplo, relativos à posição hierárquica que o indivíduo ocupa;
- *Interesses partilhados* – por exemplo, ao nível dos objetivos que os indivíduos se propõem atingir, ou das relações de poder existentes na organização.

A articulação entre os diferentes critérios é que possibilitará a (re)construção da identidade organizacional, conduzindo os indivíduos a integrarem as crenças e significados sobre a organização nas suas próprias identidades (Tavares, 2002).

Parece-nos oportuno convocar aqui os três tipos de cultura que, segundo Torres e Palhares (2009), podem ser encontradas nas organizações escolares:

¹⁰ Segundo Tavares (2002), “o construto de implicação organizacional tem sido utilizado para conceptualizar a relação de vinculação de um indivíduo para com a organização em que trabalha” (p. 321).

- *Cultura integradora*: o grau de partilha e de identificação coletiva com os valores e objetivos da organização é elevado;
- *Cultura diferenciadora*: o grau de partilha está circunscrito ao grupo de referência;
- *Cultura fragmentadora*: o grau de partilha é mínimo, praticamente limitado à esfera individual.

Assim, torna-se importante perceber quais os tipos de manifestações culturais existentes nos contextos educativos, de modo a desocultar o seu impacto no que respeita à gestão e liderança, porquanto é evidente que a “imagem monocultural” (Torres & Palhares, 2009, p. 127) antes dominante já não corresponde à realidade das nossas escolas. Aliás, há que admitir “que as organizações escolares se caracterizam pela diferenciação e fragmentação cultural” (*idem, ibidem*).

Estas assimetrias podem ser geradoras de conflitos, que não serão forçosamente prejudiciais. Segundo Silva (2011), “como o poder está desigualmente distribuído, ocorrem frequentemente conflitos que suportam a dinâmica organizacional que se transforma num processo de negociação e consensualização com vista à produção de decisões” (pp. 98-99). É importante ter em conta, para melhor nos apropriarmos dos múltiplos aspetos que enformam a cultura docente, que “grande parte dos processos organizacionais (negociação, decisão e exercício do poder) decorre à margem das estruturas formalmente constituídas e das regras oficialmente estabelecidas” (Silva, 2011, p. 76). Há, assim, de certa forma, um confronto entre as estruturas formais da organização escolar e as informais, facto que poderá influenciar a eficácia da organização.

Subscrevemos a opinião de Day (2001) quando afirma que “os professores não são apenas recipientes da mudança política iniciada fora das escolas e das salas de aula; eles próprios são também iniciadores da mudança” (p. 37). Esta constatação conduz-nos ao já referido confronto entre as estruturas formais (impostas pelos decisores políticos) e as informais (nas mãos dos atores – os professores).

3.1.1. A colaboração enquanto cultura organizacional

A temática da cultura organizacional é de abordagem exigente devido à existência de variados e complexos quadros teórico-conceptuais, nos quais se entrecruzam diferentes ciências sociais (antropologia, sociologia, psicologia, entre outras). Por outro lado, uma parte relevante dos estudos sobre culturas organizacionais está contextualizada à realidade empresarial, na medida em que se encontra ao serviço das duas metas empresariais por excelência: a eficácia e a eficiência.

Para além destas questões, há que ter em conta que as organizações (empresariais ou educativas) estão integradas em sociedades cujas mudanças sociais, económicas e políticas acontecem a um ritmo acelerado. Daí que Tavares (2002) reconheça que

as organizações de hoje deparam-se com o desafio de repensarem as suas identidades tendo em conta as reformuladas noções de cooperação e de competição organizacional. Assim, tem-se assistido, não só ao surgimento de novas formas organizacionais, assentes numa maior tolerância à diversidade no que respeita às suas identidades, bem como à própria complexificação destas mesmas identidades (p. 307).

Na atualidade foram imputadas algumas responsabilidades ao sistema educativo, nomeadamente a “*fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho*” (Torres & Palhares, 2009, p. 126), que fizeram despoletar uma série de mecanismos de avaliação da sua eficácia e eficiência, de que são exemplo os exames nacionais e a avaliação externa das escolas. Deste modo, “criaram-se as condições para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico” (Torres & Palhares, 2009, p. 126).

Day (2001) relata algumas experiências de organização e administração escolar, implementadas na Austrália, na Noruega e em Inglaterra, que, ao visarem o incremento de uma cultura colaborativa, acabaram por promover uma *colegialidade artificial*, ou seja, uma colegialidade mandatada, gerando grande insatisfação e descontentamento no corpo docente que sentiu estar a perder a sua independência profissional, nomeadamente no que respeita à tomada de decisões relativas ao *modo*

como trabalham. Tal facto pode ser habitual, e até aceitável, no contexto empresarial mas, nas instituições escolares, pode tornar-se contraproducente.

A escola, pela sua natureza específica, não pode ser equiparada a uma empresa, particularmente se não perdermos de vista a individualização que é exigida nos contextos educativos, que não podem deixar de considerar, nas suas metas, objetivos e modos de organização/funcionamento, os valores únicos e próprios de cada indivíduo.

Contudo, tais estudos, ainda que centrados no domínio empresarial, podem ser extrapolados para as organizações educativas, uma vez que, cada vez mais, se exige a estas que prestem contas no que respeita à sua eficácia e eficiência, como já referimos. Recordamos a questão incisiva de Day (2001) que deixa transparecer que, cada vez mais, empresa e escola se aproximam no que respeita às exigências de produtividade e de rendimento: “Será que alguém pode realmente acreditar que os professores não se aperceberam das novas metáforas da *“implementação curricular”*, dos *“objetivos de consecução”* e da *“avaliação do desempenho”*?” (p. 31). Ainda assim, não podemos deixar de reconhecer as diferenças existentes entre as organizações empresariais e as educativas, conforme se apresenta na figura.

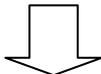
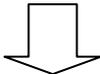
EMPRESA	ESCOLA
<ul style="list-style-type: none">▶ especificidade do sistema organizacional;▶ controlo político, administrativo e burocrático definido a nível interno;▶ autonomia organizacional;▶ objetivos organizacionais internamente construídos. 	<ul style="list-style-type: none">▶ centralização do sistema educativo;▶ controlo, político, administrativo e burocrático (normas de aplicação universal);▶ precária autonomia organizacional;▶ objetivos organizacionais centralmente construídos. 
Modelo produzido internamente	Modelo produzido externamente

Fig. 2: A empresa vs a escola (baseado em Torres, 1997, p. 55)

Entendendo-se aqui que o conceito de cultura organizacional se materializa no clima organizacional, podemos, seguindo Moran e Volkwein (citados por Torres, 1997), afirmar que

o clima organizacional é uma resposta criada pela interação de um grupo de indivíduos, que estão informados e constrangidos por uma cultura organizacional comum, construída por referência às necessidades e contingências emergentes nos ambientes interno e externo da organização (p. 13).

Mais: “o clima da organização educativa é um atributo importante para a realização dos trabalhadores e para o êxito da organização, na medida em que potencia e condiciona uma certa regularidade nas condutas (...), produzindo uma certa estabilidade”(Nogueira & Nuñez, 2011, p. 3686).

Tal estabilidade é conseguida através da existência de um aparelho burocrático que, como subscreve Silva (2011),

cumprir um papel aglutinador e integrador da ação organizacional num contexto de disputa conflitual e de amplas ambiguidades (...) acautelando desvios excessivos que podem colocar em risco a unidade organizacional mínima e a coesão que asseguram a manutenção e a continuidade da organização (p. 95).

3.2. Colaboração e cooperação

A maioria dos estudos sobre o trabalho em grupo usa indiscriminadamente os conceitos de “colaboração” e “cooperação”. Embora as palavras apresentem o mesmo prefixo (*co-*), o qual remete para uma ação conjunta, os dois vocábulos diferenciam-se no seu conteúdo. O *Dicionário Onomástico e Etimológico da Língua Portuguesa* informa que o verbo “cooperar” deriva da forma latina *operare*, que significa operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema; já “colaborar” deriva de *laborare*, cujo sentido é trabalhar, produzir, desenvolver atividades com vista a atingir uma determinada finalidade.

Daqui se depreende que, na *cooperação*, há ajuda mútua na realização das tarefas, pese embora o facto de os seus objetivos não resultarem de uma negociação entre os intervenientes, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na *colaboração* há um espírito de entreatuda entre os elementos do grupo, os quais se apoiam mutuamente, com o intuito de atingirem objetivos comuns, fruto de uma negociação coletiva, estabelecendo relações que se pautam pela liderança partilhada, confiança mútua e corresponsabilização na condução das ações.

Torres, Alcântara e Irala (2004) salientam que, embora existam diferenças etimológicas e conceptuais entre os dois termos, ambos derivam de duas premissas: rejeição do autoritarismo e desenvolvimento da socialização, a qual acontecerá não só em prol da aprendizagem (individual e coletiva) mas no decurso do próprio processo de aprendizagem. Os autores referidos argumentam que a *colaboração* pode ser encarada como uma filosofia de vida, ao passo que a *cooperação* seria entendida como uma interação concretizada para facilitar a realização de um determinado objetivo ou produto final.

3.3. Solidão docente *versus* práticas pedagógicas colaborativas

Como já foi referido no contexto deste estudo, a solidão docente tem marcado as posturas profissionais dos professores em detrimento da incrementação das práticas pedagógicas colaborativas. Para melhor compreender esta *atitude* profissional, algo disseminada nas escolas portuguesas, podemos socorrer-nos das diferentes lógicas coexistentes na organização escolar, as quais oscilam entre o individual e o coletivo.

Recorrendo a Dubet, afirma Torres (2011) que existem três registos de ação seguidos pelos atores individuais e coletivos: “a lógica da *integração*, a lógica da *estratégia* e a lógica da *subjetivação*” (p. 142).

Segundo a lógica da *integração*, o ator mantém e fortalece a sua ligação à organização, agindo de modo a garantir uma identidade integradora. Já a lógica da *estratégia* impele o ator a agir em prol dos seus objetivos e interesses, o que significa que a pertença ao grupo não é mais do que uma condição necessária para concretizar os

seus objetivos. Quanto à lógica da *subjetivação*, esta leva o ator a nortear a sua ação em função da sua identidade subjetiva, a qual nasce da tensão entre a ação integradora e a ação estratégica. “Deste ponto de vista, o sujeito encontra-se sempre numa relação de distanciamento e de reserva que impede uma adesão total ao ego (identidade subjetiva), ao nós (identidade integradora) e aos interesses (identidade recurso)” (Torres, 2011, pp. 142-143).

A partir das três lógicas enunciadas vai, pois, desenhar-se o “*jogo social* da cooperação e do conflito” (*idem*, p. 143). Este *jogo social*, influenciado por uma série de fatores endógenos e exógenos que configuram as regras organizacionais, vai, a nosso ver, potenciar ou enfraquecer as práticas colaborativas.

O recente desenvolvimento de toda uma engrenagem organizacional visando o controlo e a regulação da escola conduziu à criação de regras e mecanismos de adaptação situacional, nos mais diversos contextos escolares.

Por mais que se intensifique o controlo exterior sobre as escolas, seja por via da administração central, seja através da comunidade local, as escolas não deixarão de fazer repercutir nas suas dinâmicas de funcionamento os *modos de ser e de fazer* coletivamente construídos, que ultrapassam e estão *para além* das orientações normativas e estruturais (Torres, 2011, p. 147).

Ainda que possa ser reconhecido, no contexto dos estabelecimentos de ensino, um conjunto de práticas construídas coletivamente, o facto é que há uma variedade de condicionalismos ao desenvolvimento das relações de trabalho entre os docentes, sobressaindo “uma tensão no interior da colegialidade docente, entre a artificialidade e a espontaneidade, entre a colaboração controlada, contida e inventada pelos administradores e a colaboração inventada e controlada pelos profissionais que a procuram” (Hargreaves, citado por Formosinho & Machado, 2008, p. 10).

Formosinho e Machado (2008) reforçam a ideia do isolamento docente ao afirmarem que

seja na preparação prévia em casa, seja no seu desenvolvimento em sala de aula, o trabalho docente faz-se sem interação ou visibilidade dos pares. O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (pp. 9-10).

Flinders, citado por Day (2001), afirma que “o isolamento é uma estratégia de adaptação, uma vez que salvaguarda o tempo e a energia necessários para ir de encontro às exigências imediatas de aprendizagem dos alunos” (p. 128). Day (2001) acrescenta, a este propósito, que “também não devemos esquecer que as histórias de vida de alguns professores, a sua formação e os contextos organizacionais lhes ensinam que a privacidade é uma opção segura” (p. 129). Por seu turno, Fullan e Hargreaves (2001) salientam que

o isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes (p. 21).

É urgente implementar medidas e adotar estratégias que retirem os professores das “bolhas” onde parecem exercer a sua atividade profissional, apostando num verdadeiro trabalho colaborativo, numa autêntica partilha de saberes e práticas. No entanto, é preciso não confundir a erradicação do *individualismo* com eliminar a *individualidade* (entendida como a experiência de um sentido pessoal, segundo Fullan e Hargreaves, 2001). “A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva” (*idem*, p. 81).

A nosso ver, as lideranças, de topo e intermédias, poderão prestar um importante contributo para alterar este padrão, procurando implementar dinâmicas de grupo e fomentando um espírito de equipa. Como refere Lima (2002), “as direções das escolas

e os líderes das equipas de professores têm uma responsabilidade particular na promoção destes processos, uma vez que detêm o poder de fomentar ou de reduzir as oportunidades de interação no interior das suas organizações” (p. 183).¹¹

3.4. As sinergias da colaboração

A razão para promover o estudo e a prática da colegialidade é que, presumivelmente, ganha-se algo quando os professores trabalham juntos e perde-se algo quando não o fazem (Little, 1990).

Sendo o ser humano um ser eminentemente social, tal facto implica que a sua ação não é isolada, ainda que possa agir sozinho, pois “para realizar las propias aspiraciones son necesarios los otros. (...) Aquello a lo que aspiro depende, en gran parte, de las otras personas y grupos que conviven conmigo. Muchas veces los otros nos ayudan a llevar a término nuestras aspiraciones (Bonals, 1996, p.13).

Sartre (citado por Bonals, 1996), fala das “relações de reciprocidade positiva”, nas quais os membros da instituição se favorecem mutuamente, ou seja, cada indivíduo recebe contributos dos outros que vão ao encontro de algumas das suas aspirações. No contexto escolar, tal significa que os projetos coletivos são favorecidos pelo contributo individual de cada um. Quer os projetos individuais quer os projetos coletivos são considerados e respeitados – há uma complementaridade e um favorecimento mútuo.

Hargreaves (2000), referindo-se ao trabalho docente, acaba por avançar com uma das razões que poderá justificar a necessidade do trabalho colaborativo: “In teaching the work is never over, more can always be improved. In these conditions, teachers by definition can never do enough” (p. 16). Acrescenta o mesmo autor, a este propósito, que

one commonly advanced solution is to build professional cultures of teaching among small communities of teachers in

¹¹ Deste assunto ocupar-nos-emos no ponto 3.7.

each workplace, who can work together, provide mutual support, offer constructive feedback, develop common goals, and establish challenging but realistic limits regarding what can reasonably be achieved (pp. 16-17).

De acordo com Bonals (1996), para que o trabalho colaborativo seja profícuo há que respeitar as idiosincrasias dos intervenientes. Afirma o autor que

los integrantes de un equipo docente han de aceptar que cada miembro estará en grupo con unas actitudes diferentes, con unas aptitudes específicas, que tendrá unas disponibilidades de tiempo desiguales, intereses distintos, facilidades determinadas, maneras de pensar, sentir, entender características; que dispondrán de unas herramientas, recursos y estilos de trabajo propios (p.23).

Os trabalhos de Vygotsky (1989) estão na base de um número relevante de estudos sobre o trabalho colaborativo em contexto escolar. O autor defende que as atividades realizadas em grupo, de forma partilhada, oferecem vantagens consideráveis, que não se encontram em ambientes de aprendizagem individualizada. Segundo o mesmo autor, a constituição dos sujeitos, bem como a forma como aprendem e os seus processos de pensamento (intrapsicológicos) acontecem por intermédio da relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Tais relações produzem modelos referenciais para os nossos comportamentos e raciocínios, bem como para os significados que construímos.

Ainda de acordo com Vygotsky (1998), a imitação surge como uma atividade fulcral no seio do processo de aprendizagem, promovendo aquilo a que o autor designa de “internalização” – processo que não deve ser confundido com a mera imitação (ou cópia), porquanto exige uma reconstrução interna de operações externas, assumindo o sujeito um papel ativo, apresentando-se-lhe a possibilidade de desenvolver algo novo.

Freitas (1997), na esteira dos trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin, explica que:

Sem ele [o outro] o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas

superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias (p. 320).

Wells (2001), outro estudioso que subscreve os trabalhos de Vygotsky, faz a descrição do que acontece entre sujeitos que tentam resolver um problema significativo para todos, envolvendo-se num diálogo do qual emergem várias propostas de soluções, acabando estas por ser ampliadas, modificadas ou sujeitas a contra-propostas; a isso, chama o autor a co-construção do conhecimento, considerando-a como uma parte decisiva do processo de aprendizagem.

É também uma mais-valia do trabalho colaborativo o facto de proporcionar o ressurgimento e intensificação de valores como a partilha e a solidariedade, que se foram perdendo nas sociedades modernas, caracterizadas pela competitividade desregrada e pelo individualismo. O trabalho colaborativo traduz-se não só no trabalhar juntos como também em juntar trabalhos.

A formação contínua apresenta-se-nos como um caminho para promover as práticas colaborativas nas escolas. Através daquela poder-se-ão desenvolver competências, nos profissionais do ensino, que os capacitem para dar respostas satisfatórias (ou seja, eficazes e eficientes) aos desafios que a sociedade lança, a um ritmo cada vez mais acelerado, à escola como entidade promotora da mudança. Neste sentido, afirmam Simão *et al* (citados por Nogueira & Nuñez, 2011), que

ao desempenho mais individualista do professor, típico do ensino de cariz disciplinar que prevaleceu durante muito tempo, contrapõe-se a necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma “nova” cultura docente (p. 3687).

Recorrendo a Rosenholtz, Fullan e Hargreaves (2001) advogam que “o melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, e a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores” (p. 83). Os mesmos autores citam também Ashton e Webb para

acentuar que “o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia” (*ibidem*).

3.5. Os constrangimentos dos contextos colaborativos

Nem sempre as relações entre docentes se pautam pela reciprocidade positiva – frequentemente surgem conflitos internos que causam um nível elevado de “incómodo” (Bonals, 1996).

É certo e sabido que a colaboração profissional não nasce por decreto, mas não podemos deixar de questionar o papel de alguns normativos legais que parecem comprometer essa colaboração, em particular no caso dos professores. Como refere Lima (2000),

hoje, é óbvio que as tentativas para reformar as escolas que ignoram as culturas dos professores estão condenadas ao fracasso. A forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos fatores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas (p. 175).

Zeichner (citado por Moura, 2000) insiste mesmo que se torna premente “desenvolver uma cultura de partilha e de cooperação na investigação-ação”(p. 10). Esta situação obriga a reconhecer que os professores não são meros atores, cumprindo o que outros lhes impuseram (os decisores), mas que podem, e devem, ter um papel ativo na sua ação pedagógica.

Sartre é convocado por Bonals (1996) para explicar as causas de algum mal-estar entre os professores: o conceito de “escassez”, entendido como limitação, como insuficiência ao nível dos produtos, instrumentos, condições, auxílios, que são imprescindíveis para satisfazer as necessidades e aspirações. A “escassez” provoca conflitos entre as pessoas, neste caso, entre os docentes, podendo até converter-se

em rivalidade. Serão as quotas para atribuição da menção de “Excelente” um exemplo desta “escassez” de que fala Sartre? Bonnals (1996) ajuda a esclarecer um pouco esta questão, lembrando que “hay veces, portanto, que los otros se pueden convertir en una amenaza para la consecución de las propias aspiraciones. Sartre ha llamado a esta manera de existir con los otros ‘relaciones de reciprocidad negativa’ (p.15).

Nestas relações, cada indivíduo está centrado em si mesmo, sente o projeto dos outros como um obstáculo ao seu próprio projeto. No contexto escolar, este tipo de relações pode comprometer os projetos coletivos.

Lima (2000) realça que

as situações de isolamento individual no ensino não são, potencialmente, as únicas inibidoras da mudança educativa e da renovação consistente da prática docente: podem existir nas escolas outros constrangimentos estruturais importantes à comunicação colegial que coarctem as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, especialmente com os colegas que exercem a sua atividade noutros domínios curriculares ou noutros níveis de escolaridade (p. 11).

Bonals (1996) ajuda a lançar alguma luz sobre o assunto quando afirma que:

podemos ver a los docentes en médio de un doble juego de fuerzas, en un lado del cual están los alumnos y en el otro la demanda social, que se puede desplegar en la demanda social, que se puede desplegar en la demanda administrativa, la de los padres (...) Las tensiones e ansiedades que provoca este juego de fuerzas no afecta únicamente a cada docente y a las relaciones interpersonales, sino también a la capacidad de trabajo en grupo (p. 28).

A escassez de tempo, os modos diversos de organização individual do trabalho e a já referida heterogeneidade da categoria professor podem constituir-se igualmente como obstáculos ao trabalho colaborativo. Shaw, citado por Passos (2002), advoga que

os grupos homogéneos, isto é, os grupos cujos seus [sic] membros são semelhantes e compatíveis em termos de necessidades e características de personalidade, gastam menos tempo e energia na manutenção do grupo,

conseguindo atingir os seus objetivos de forma mais eficaz que os grupos heterogêneos (p. 337).

Tendo em conta que a heterogeneidade caracteriza os contextos educativos, há que tentar transformar este obstáculo em oportunidade. Daí a importância de se criarem estruturas de trabalho flexíveis que potenciem o envolvimento dos professores em equipas que desenvolvam ações de reflexão sobre, na e pela escola. Para que esta dinâmica se efetive é necessário que haja a partilha de um interesse comum, o qual requer uma sistemática negociação de significados, objetivos, procedimentos.

De acordo com Silva (2011), pensar em negociação no seio das organizações é adotar uma perspetiva política¹² para a análise daquelas, porquanto segundo o autor, “a organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada ator ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as “zonas de incerteza” com vista à concretização dos seus objetivos” (p. 102).

É preciso que os *interesses próprios* de cada docente não reforcem os “muros do privatismo”, expressão usada por Fullan e Hargreaves (2001, p. 75), quando os autores refletem sobre as ameaças que os professores sentem no desenvolvimento da sua atividade profissional, nomeadamente “a relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo de que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais” (*idem, ibidem*), ou quando não se pede ajuda com receio de se ser considerado menos competente, ou ainda quando um docente insiste em utilizar as mesmas estratégias pedagógicas, ano após ano, ainda que aquelas não estejam a resultar (Fullan & Hargreaves, 2001).

¹² Para além dos mecanismos políticos, este autor também considera os mecanismos burocráticos e o equilíbrio entre ambos, na medida em que “a burocracia como atividade de suporte é chamada a intervir para enquadrar legalmente as decisões políticas” (p. 103).

3.6. Tipos de colaboração

Segundo Little (citada por Lima, 2002), é necessário reforçar o quadro conceptual no que respeita à explicitação do fenómeno da “colegialidade” ou “colaboração” entre os docentes, uma vez que os estudos nesta área têm privilegiado a forma em detrimento do conteúdo, tornando-se necessário aprofundar o seu sentido, ainda muito ténue – e reduzindo-se a um “dar bem” ou “trabalhar bem em conjunto”.

Assim, a autora propõe quatro tipos ideais de relações colegiais, que se distinguem uns dos outros “na frequência e intensidade da interação que promovem, assim como nas perspectivas de conflito que criam e nas probabilidades de influência mútua a que dão lugar” (Lima, 2002, p. 53). É importante realçar que Little considera existir um *continuum* nas relações colegiais docentes que identificou.

O quadro nº4 apresenta os tipos de colaboração propostos por Little.

Quadro nº4

Tipos de colaboração docente

Tipos (ideais) de relações	Definição
1. <i>Contar histórias e procurar ideias</i>	Compreende as trocas esporádicas e informais, que acontecem ocasionalmente e, através das quais, os professores procuram ideias, soluções ou confirmações para uma ação que realizaram.
2. <i>Ajuda e apoio</i>	Trata-se da existência de disponibilidade para ajudar e apoiar mutuamente; pode traduzir-se no pedir conselhos a colegas.
3. <i>Partilha</i>	Consiste na partilha habitual de materiais e métodos, incluindo também a troca aberta de opiniões e ideias.
4. <i>Trabalho conjunto</i>	É a colaboração propriamente dita, traduzindo-se na existência de encontros entre docentes baseados na “responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional”.

Fonte: Lima, 2002, p. 53

Para Little (citada por Lima, 2002), a colaboração do tipo *trabalho conjunto* “é a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino” (p. 54), ou seja, é a

forma de colaboração, por excelência, que poderá conduzir às almeçadas eficácia e eficiência.

O trabalho desta autora realça a importância de se ter em consideração a frequência com que os professores se envolvem em interações nos diferentes contextos em que se desenrola a sua atividade profissional. Contudo, de acordo com Lima (2002), os estudos realizados nesta área não apresentam ainda critérios precisos que permitam operacionalizar os distintos níveis de intensidade que a colegialidade assume no ensino. Tal situação pode criar algumas limitações na interpretação das culturas docentes, porquanto “é importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 86).

3.7. A liderança coletiva

3.7.1. A liderança de topo

É uma utopia pensar-se que, no âmbito do trabalho colaborativo, não há hierarquias, não há um líder reconhecido por todos enquanto tal, uma vez que todos os membros da equipa trabalham enquanto pares, em igualdade de circunstâncias e papéis. Contudo, a realidade tem mostrado que ao invés de um escamoteamento da liderança, torna-se necessário, isso sim, a emergência de um novo estilo de liderança, que consiga despoletar a confiança, o envolvimento, a participação, o espírito crítico, a capacidade de questionar, a capacidade de refletir em conjunto, sendo que esta última é crucial para o incremento da colaboração no seio das instituições escolares.

Segundo Nogueira e Nuñez (2011), “o líder deverá assumir-se como motor de um processo reflexivo e autocrítico que se estenda aos docentes com quem trabalha e que, através do questionamento e problematização sobre as suas práticas e os seus valores, sejam estimulados a inovarem” (p. 3681). Fullan e Hargreaves (2001) defendem, acerca do papel dos diretores e dos coordenadores, que caso desejem implementar relações colaborativas eficazes com os seus colegas “terão de reconhecer

e comunicar as suas próprias necessidades, enquanto recetores de ajuda e não apenas como seus fornecedores” (p. 78).

Para que o líder da organização, que no atual contexto escolar é a figura do diretor¹³ (liderança de topo), consiga corresponder ao desafio enunciado, terá de possuir uma relevante competência comunicativa, sendo que “a eficiência do diretor poderá ser avaliada pela capacidade que demonstra na articulação dos interesses, sentimentos e valores das comunidades, interna e externa, da escola”(Nogueira & Nuñez, 2011, p. 3681). É preciso não esquecer que, nas comunidades educativas, se entrecruzam grupos variados, com diferentes tipos de interações – é ao diretor que cabe a exigente tarefa de articulação daquela dinâmica complexa; de contrário, correrá o risco de não conseguir alcançar os objetivos definidos para a organização escolar que dirige. De facto, “quando tudo o que está em causa é a mudança, a chave está, sem dúvida, no professor. A liderança que não o compreenda nem o implique tem, portanto, toda a probabilidade de fracassar” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.35).

De acordo com Rego e Cunha (2010), “o modo como os membros organizacionais comunicam entre si afeta a eficácia com que realizam o trabalho, tanto individual como coletivamente” (p. 115).

Para que a comunicação se estabeleça entre os elementos da organização, o líder desempenha um importante papel de articulação e até, caso se revele necessário, de mediação. Afirmam Fullan e Hargreaves (1992) que “leadership at the school level becomes an exercise in building a professional culture wherein considerable attention is paid to the informal, subtle and symbolic aspects of school life” (p. 59).

Sobre esta questão, defendem Torres e Palhares (2009) que as

¹³ No preâmbulo do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de maio, pode ler-se, para justificar o surgimento de um órgão unipessoal: “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. (...) Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico.”

culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do Diretor, representará a “cola” ou “cimento” que irá solidificar a cultura da escola (p. 126).

Neste seguimento, podemos concluir que, se pretendermos que a cultura escolar seja uma cultura de integração e de partilha, de comunhão de objetivos e valores comuns, o papel do diretor é determinante para assegurar a existência, ou o desenvolvimento, de “um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas” (Torres & Palhares, 2009, p. 126). O diretor deverá ser, cada vez mais, um gestor de culturas: “o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (*idem, ibidem*).

Como instância mediadora entre as orientações normativas definidas superiormente e a organização escolar que dirige, o diretor assume um duplo papel: o de *objeto* e o de *sujeito*. Torres (2011) esclarece esta duplicidade de estatuto dos órgãos de gestão escolar ao afirmar que “como *objetos*, tendem a reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente instituído; como *sujeitos*, tendem a configurar-se como *arenas* onde quotidianamente se disputam orientações e lógicas de ação concorrentes e competitivas entre si” (p. 119). A este propósito, a mesma autora acrescenta que os órgãos de gestão tendem, por um lado, a constringer a ação (estatuto de *objeto*), mas, por outro lado, podem oferecer novas possibilidades no domínio das práticas, as quais poderão ter implicações no *status quo* da escola ao alterarem a sua matriz estrutural originária.

No estudo da OCDE de 2012 insiste-se que o diretor (e a equipa que o coadjuva) não se deve limitar a exercer funções de gestão financeira e de recursos materiais e humanos – o diretor de uma escola deve assumir as funções de líder pedagógico e ter um papel mais destacado na avaliação do desempenho docente: “it is suggested giving a greater role in teacher appraisal to the school leadership team, which would provide them a much-needed opportunity to exercise pedagogical leadership and support

improvement of teaching across the school” (Santiago *et al*, 2012, p. 11). A legislação em vigor reconhece as competências pedagógicas dos diretores mas, tal como refere o estudo citado, “it is essential that school directors take direct responsibility for exerting pedagogical leadership and for assuming the quality of education in their schools” (*idem*, p. 43).

3.7.2. As lideranças intermédias

Para além da liderança de topo, nas escolas há a considerar, pelo seu papel fulcral na articulação entre os docentes, as chamadas “lideranças intermédias”. É sobretudo a este nível que o trabalho colaborativo se desenvolve e ganha expressão.

Que “lideranças intermédias” existem nas escolas? O Decreto-Lei nº75/2008¹⁴, de 22 de maio, define os órgãos de gestão da escola: para além do órgão unipessoal, materializado na figura do Diretor, e cujo papel fundamental já tivemos oportunidade de explicitar no ponto anterior, existem as estruturas intermédias de gestão: o conselho geral, o conselho pedagógico, os departamentos curriculares, o conselho de diretores de turma.

Segundo o Decreto-Lei nº75/2008, no seu preâmbulo, cabia ao diretor “designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, **principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica**” [sublinhado nosso]. Todavia, esta situação foi alterada com a recente publicação do Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, que prevê que “o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, **propostos pelo diretor para o exercício do cargo**” [sublinhado nosso] (artº43º, nº7). Também é competência do diretor, consignada no artº20º, alínea f do primeiro normativo referido, designar os diretores de turma.

O Capítulo IV do Decreto-Lei nº75/2008, sobre Organização pedagógica, na sua secção I, artigo 42º, apresenta os objetivos que presidem à constituição das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, de que destacamos o ponto 1: “Com vista ao

¹⁴ Entretanto alterado pelo Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, o qual procede à segunda alteração do referido normativo legal.

desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, **promover o trabalho colaborativo** e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” [sublinhado nosso].

É no contexto dos departamentos curriculares que grande parte do trabalho colaborativo se desenrola. A este propósito, convém lembrar que a articulação e a gestão curriculares são asseguradas pelos departamentos curriculares, nos quais estão representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares afins (artigo 43º).

Deste modo, podemos concluir que há professores, normalmente os coordenadores, que “ocupam posições estratégicas e influentes nas redes de relações das suas escolas” (Lima, 2002, pp. 82-83). Com a publicação do Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, o cargo de coordenador readquire uma nova importância, visto que aquele volta a ser eleito pelos seus pares, em oposição à anterior designação feita pelo diretor, como já tivemos oportunidade de referir, o que, a nosso ver, constitui uma mudança importante e necessária para que os coordenadores possam assumir um papel central nas redes colegiais existentes nas escolas.

Lima (2002) formula uma série de questões a este propósito, visando suscitar a reflexão sobre alguns aspetos intrínsecos às redes de relações das escolas:

- Terão alguns professores um potencial estrutural mais elevado do que outros para desenvolver uma atividade comunicativa significativa na sua escola?
- Quão importantes são certos professores enquanto intermediários entre colegas que de outro modo permaneceriam isolados entre si?
- Existirão professores com um potencial estrutural particularmente elevado para controlar a comunicação que se estabelece entre os outros colegas?
- Até que ponto têm os professores de depender de determinados colegas para comunicarem uns com os outros?

Estas perguntas fazem-nos pensar sobre o papel das lideranças intermédias, particularmente no contexto dos departamentos curriculares, pois é neste âmbito que se tratam a maioria das dimensões da atividade profissional docente. É no seio dos departamentos que deverá nascer a desejável proximidade e alinhamento de vontades.

Clímaco (2005) destaca que a liderança não pode ser confundida com posição, mas deverá significar ação, considerando fundamental não só a qualidade das ideias transmitidas, mas a forma como são comunicadas aos outros.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Apresentação

A Parte II deste trabalho encontra-se estruturada da seguinte forma:

- Apresentação da escola onde realizámos o nosso estudo, destacando aspetos como as dimensões e condições físicas das escolas que integram o Agrupamento; e ainda dados relativos à população escolar (alunos e pessoal docente).
- Enquadramento metodológico da investigação, através da explanação das opções metodológicas, do desenho da investigação, dos procedimentos de recolha de dados, os quais incluem a análise documental e o inquérito por questionário.
- Apresentação dos resultados obtidos através da análise documental das atas dos departamentos curriculares e das reuniões de articulação entre coordenadores e a direção, e ainda dos documentos de gestão pedagógica da escola, estruturantes da política organizacional e pedagógica. A informação aqui recolhida foi organizada em categorias e subcategorias, as quais emergiram dos objetivos do presente estudo¹⁵.
- Previamente à análise das respostas aos itens do questionário, efetuada através da estatística descritiva, são apresentados os resultados do estudo piloto realizado¹⁶ e as alterações ao questionário daí decorrentes, até se chegar à versão final¹⁷. Os procedimentos inerentes à estatística descritiva permitem caracterizar, de forma sumária, alguns dados das variáveis decorrentes de uma amostra. O tratamento dos dados baseou-se na estatística descritiva, com recurso às frequências relativas e absolutas. Tal procedimento conduziu à organização dos dados de forma ordenada e sintética de modo a ser-nos possível fazer uma análise dos resultados que emergiram da problemática em estudo.
- Ao analisar os quadros onde são apresentados os dados estatísticos, optou-se por destacar as variáveis que apresentam valores relativos mais expressivos de

¹⁵ Vide Apêndices I e II.

¹⁶ Vide Apêndices III e IV.

¹⁷ Vide Apêndice V.

acordo com os objetivos do presente estudo e tendo em conta a análise documental efetuada.

- Os resultados obtidos a partir do questionário foram posteriormente alvo de triangulação¹⁸ com os dados recolhidos através da análise documental, por forma a encontrar respostas mais sustentadas às nossas questões de investigação.
- As considerações finais estão organizadas segundo os objetivos definidos para a investigação. É nosso propósito fazer uma síntese da interpretação e discussão dos resultados obtidos, sem perder de vista o quadro teórico.
- Finalmente, referimos as limitações do estudo, seguindo-se a apresentação de algumas perspetivas de investigação futuras.

¹⁸ Cf. Capítulo 8.

CAPÍTULO 4: CONTEXTO E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

4.1. Dimensão e condições físicas das escolas do Agrupamento

A Escola Alfa pertence a um Agrupamento Vertical que se situa num concelho da região Alentejo, distrito de Évora, sendo a escola sede do Agrupamento, o qual foi constituído em julho de 2000, integrando ainda oito estabelecimentos de ensino (seis escolas básicas do primeiro ciclo e dois jardins de infância).

Em 2010, resultante da requalificação de uma escola básica do primeiro ciclo com jardim-de-infância pertencente ao Agrupamento, foi inaugurado um Centro Educativo, que integra cinco salas de jardim-de-infância, seis salas do primeiro ciclo, uma biblioteca escolar, um refeitório, hortas pedagógicas, equipamentos infantis, campo de jogos e onde funciona a Componente de Apoio à Família da Educação do Pré-Escolar.

A construção das instalações da escola sede data de 1989, existindo vinte e uma salas de aula que garantem uma capacidade de cerca de 475 alunos em condições adequadas. Este estabelecimento de ensino conta presentemente com dez turmas do segundo ciclo, onze do terceiro ciclo, um curso de educação e formação de dupla certificação (Instalação e Operação de Sistemas Informáticos), e um curso de educação e formação de adultos de nível três de dupla certificação (Higiene e Segurança no Trabalho).

No relatório da IGE de 2009 pode ler-se, sobre o edifício da escola sede, que o mesmo se encontra “sobrelotado e em mau estado de conservação”, sendo igualmente assinalados outros aspetos negativos como a “degradação do mobiliário e as deficientes condições do campo de jogos” (p. 3). O mesmo relatório indica que “as dimensões do edifício (...), tendo em conta o número de alunos e as ofertas formativas” são um importante constrangimento.

A escola sede possui uma Unidade Estruturada para Crianças e Jovens com Perturbações do Espetro do Autismo, contando com dois docentes do Ensino Especial, dois assistentes operacionais com formação adequada, e ainda alguns técnicos especializados (terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais).

Todas as salas de aula dispõem de um computador, ligação à internet e um projetor de vídeo. Há sete salas que possuem ainda um quadro interativo.

Para além das salas de aula, a escola dispõe de um Gabinete de Apoio ao Aluno, um espaço destinado a receber os encarregados de educação, uma sala de professores, uma sala de diretores de turma, uma reprografia, uma biblioteca, um refeitório e cozinha, um bufete, uma papelaria, uma sala de convívio dos alunos, um gabinete da direção e os serviços de administração escolar.

As escolas do primeiro ciclo que integram o Agrupamento apresentam, na sua maioria, uma construção típica do Estado Novo, tendo sido intervencionadas, com vista à sua recuperação e melhoramento, entre 2004 e 2005. Alguns destes estabelecimentos de ensino têm vindo a ser encerrados devido à escassa população estudantil. Os que se encontram em funcionamento têm entre uma e seis salas de aulas.

4.2. População escolar

4.2.1. Alunos

O quadro que apresentamos de seguida indica o número de alunos matriculados em estabelecimentos de ensino do Agrupamento no presente ano letivo de 2011-2012.

Quadro nº5
População escolar do Agrupamento

Ciclo de Ensino / Curso	Nº de alunos matriculados
Educação Pré-Escolar	198
Primeiro Ciclo	468
Segundo e Terceiro Ciclos	428
CEF de Operador de Informática	18
EFA de Higiene e Segurança no Trabalho	10

4.2.2. Pessoal docente

Os quadros que apresentamos de seguida permitem caracterizar o pessoal docente da Escola Alfa, por departamento curricular e por grupo de recrutamento (2º e 3º ciclos), sendo os dados referentes ao ano letivo em curso, 2011/ 2012.

Quadro nº6

Departamentos Curriculares e Grupos de Recrutamento

Departamento	Grupos de Recrutamento/ Códigos
Línguas	Português e Estudos Sociais/ História (200); Português e Inglês (220); Português (300); Inglês (330); Espanhol (350)
Ciências Sociais e Humanas	Português e Estudos Sociais/ História (200); Educação Moral e Religiosa Católica (290); História (400); Geografia (420)
Matemática e Ciências Experimentais	Matemática e Ciências da Natureza (230); Matemática (500); Física e Química (510); Biologia e Geologia (520); Informática (550)
Expressões	Educação Visual Tecnológica (240); Educação Musical (250); Educação Física (260); Educação Tecnológica (530); Artes Visuais (600); Educação Física (620); Educação Especial (910)

Quadro nº7

Constituição dos departamentos curriculares

Distribuição dos professores pelos departamentos curriculares							
Línguas		Ciências Sociais e Humanas		Matemática e Ciências Experimentais		Expressões	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
10	18,9	12	22,6	18	34	13	24,5

Através do quadro nº7, podemos constatar que a maioria dos docentes em exercício de funções na Escola Alfa está concentrada nos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões, que reúnem 58,5% dos professores.

Quadro nº8

Constituição dos grupos de recrutamento do 2ºCiclo

Grupos de recrutamento	Nº de docentes
200	7
220	3
230	6
240	5
250	2
260	2
290	2

Os grupos de recrutamento com os códigos 200 (Português e Estudos Sociais/ História), 230 (Matemática e Ciências da Natureza) e 240 (Educação Visual Tecnológica) são os que apresentam o maior número de docentes, com 18 professores de um total de 27, o que representa 2/3 do total indicado.

Quadro nº9

Constituição dos grupos de recrutamento do 3ºCiclo

Grupos de Recrutamento	Nº de docentes
300	4
330	2
350	1
400	1
420	2
500	5
510	1
520	2
530	1
550	2
600	1
620	2
910	7

Encontramos um maior número de docentes nos grupos de recrutamento com os códigos 300 (Português), 500 (Matemática) e 910 (Educação Especial), perfazendo 16 professores a lecionar aquelas áreas, de um total de 31.

4.3. Opções metodológicas

Como já tivemos oportunidade de referir na Introdução a esta investigação, que incide no campo educativo, interessa-nos conhecer o modo como a avaliação do desempenho docente influencia o trabalho colaborativo dos professores. Para tal, julgámos pertinente apropriarmo-nos de uma série de conceitos, disponíveis na literatura sobre a temática, tais como o de cultura docente, a colaboração enquanto manifestação dessa cultura, as sinergias e os constrangimentos dos contextos colaborativos, os tipos de colaboração, sem esquecer a abordagem necessária ao modelo de avaliação de desempenho docente.

Munidos destas “ferramentas” tornou-se-nos mais clara a problemática do estudo no que respeita ao seu enquadramento metodológico, abordado neste capítulo.

Segundo Pacheco (1995), “a investigação educativa consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos e é uma atividade de natureza cognitiva”(p. 9). Já Coutinho (2007) refere que, “quando se fala em investigação educativa, dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objeto de estudo” (p. 50).

A metodologia utilizada na recolha dos dados deverá ser coerente com o tipo de estudo e paradigma onde se insere. Como referem Huberman e Miles (1991), “les donnés qualitatifs sont séduisants. Elles permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes” (p. 22).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Pacheco (1995) refere que a investigação qualitativa “proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados” (p. 18).

Foi efetuado um levantamento bibliográfico relativo à problemática a tratar, investigando o “estado da arte”, e visando a construção de um quadro teórico de referência, que suportasse as diferentes etapas da investigação, a qual foi de natureza descritiva e interpretativa. Tal significa que se pretendeu identificar, durante a operacionalização do processo investigatório, os pontos fortes, os aspetos a melhorar, as oportunidades e os constrangimentos, devidamente enquadrados nos objetivos propostos e já enunciados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estilo de pesquisa escolhido e os métodos de recolha de informação definidos dependem da natureza do estudo e do tipo de dados que queremos recolher, sempre norteados pelos objetivos orientadores da investigação.

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, a investigação de natureza qualitativa afigurou-se-nos como adequada, tendo sido uma opção nossa proceder à análise documental.

O tipo de investigação referido implica que o investigador tente minimizar a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, procurando compreender os fenómenos através da sua descrição e interpretação. Quando se formulam questões, estas visam conhecer os fenómenos em toda a sua complexidade e no seu contexto natural. Não se pode descurar a compreensão dos comportamentos, partindo não só da perspetiva dos participantes mas também da experiência pessoal e conhecimentos do investigador.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa:

- o investigador observa os factos sob a ótica de alguém interno à organização;
- a investigação procura uma profunda compreensão do contexto da situação;
- a pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados;

- é descritiva na medida em que a palavra escrita assume especial importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
- os dados devem ser recolhidos em situação e complementados através da informação que se obtém por contacto direto e o contexto em que os dados são recolhidos é fundamental (o comportamento humano é significativamente influenciado pela situação envolvente);
- privilegia o significado atribuído por diferentes pessoas – a investigação qualitativa elucida sobre a dinâmica interna das situações, que escapa muitas vezes ao observador externo.

O paradigma qualitativo apresenta vantagens relevantes devido ao seu caráter rico, holístico e “real”. Os possíveis obstáculos que pode acarretar prendem-se com o trabalho moroso e exaustivo necessário à recolha de dados mas, sobretudo, pelo tempo exigido na análise daqueles.

Assim sendo, pareceu-nos que a metodologia mais indicada seria do tipo **estudo de caso**. Através do estudo de caso, foi possível obter algumas respostas e esclarecimentos para as questões que estiveram por detrás da investigação que se concretizou, investigação essa que foi particularizada a uma organização escolar integrada no Alentejo Central.

Yin (1994) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Para este autor, o estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre.

Segundo Schuman (1989), o estudo de caso ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, proporcionando-lhe oportunidade para uma reflexão sobre as experiências dos outros e constituindo uma poderosa ferramenta de investigação.

Stake (2009) afirma que “quando falamos de métodos no estudo de caso, estamos (...) a falar principalmente de observação, entrevista e análise de documentos” (p. 127), acrescentando que “a escolha das questões problemáticas ajuda-nos a definir as fontes dos dados e as atividades de recolha dos dados” (p. 147).

Esta investigação foi desenvolvida através da recolha, análise e reflexão de diferentes fontes de informação, de modo a permitir a triangulação de fontes e uma interpretação mais sustentada, holística e contextualizada. De facto, a utilização plural de diversos métodos e técnicas de recolha de dados possibilita a triangulação destes últimos, facilitando uma visão multifacetada do objeto de estudo, ao mesmo tempo que aumenta o grau de confiança nos resultados obtidos.

Na perspetiva de Stake (2009), num bom estudo qualitativo, de que é exemplo o estudo de caso, as observações e interpretações imediatas são validadas sob vários aspetos:

- a triangulação dos dados é um requisito fulcral;
- existência de um esforço para não se deixar limitar pelas próprias interpretações;
- os relatórios contribuem para que os leitores façam as suas próprias interpretações;
- os relatórios permitem que os destinatários aí reconheçam a dimensão subjetiva inerente.

Numa primeira etapa da investigação “no terreno”, e após solicitar a devida autorização à Diretora do Agrupamento de que faz parte a Escola Alfa (Apêndice VI), procedeu-se à análise documental do último Relatório de Avaliação Externa, do Plano de Intervenção da Diretora, do Projeto Educativo, do Relatório de Avaliação do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades, e das atas de final de período e de final de ano letivo dos quatro departamentos curriculares (2º e 3º Ciclos do ensino básico), desde o ano de 2009, procurando aí detetar indícios que remetessem para o trabalho colaborativo desenvolvido, sem esquecer, como defende Stake (2009) que “recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente

organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (p. 84). Mais tarde, e já depois do questionário elaborado e validado, tivemos acesso, através da diretora da escola, a um conjunto de documentos designados como “reuniões de articulação”, dos quais apenas alguns tinham as respetivas atas, referindo-se ao ano letivo de 2010/2011. Por nos parecerem relevantes no âmbito do estudo em curso, acabámos por incluí-los na nossa análise documental.

Seguidamente, e com base não só na pesquisa bibliográfica realizada, numa primeira fase deste estudo, mas também sem perder de vista os dados obtidos através da análise documental, foi elaborada a matriz do inquérito por questionário (Apêndice VII). A análise documental revelou-se decisiva na construção do questionário ao permitir a reformulação, clarificação e/ou supressão de alguns itens, procurando a investigadora utilizar uma linguagem que estivesse de acordo com a utilizada nos documentos analisados.¹⁹ Alves (2001) alerta para a necessidade de “o vocabulário patente nos questionários dever ser conhecido e claro, para que a questão seja compreendida da mesma maneira por todas as pessoas questionadas” (p. 281). Foi, então, construído um questionário de tipo Likert que, após ter sido submetido a um processo de validação por especialistas, foi alvo de uma aplicação piloto, para ser posteriormente implementado no estabelecimento de ensino, estando os respondentes a lecionar nos segundo ou terceiro ciclos do Ensino Básico nos diversos grupos de recrutamento existentes.

O estudo piloto foi realizado na Escola Secundária existente no mesmo concelho da escola onde realizámos o nosso estudo, após solicitação da respetiva autorização ao Diretor daquele estabelecimento de ensino (Apêndice VIII), tendo o questionário sido aplicado a dez respondentes (Apêndices III e IV).

Porquê a escolha do inquérito por questionário? Tendo em conta os objetivos do estudo – conhecer as opiniões e práticas dos docentes sobre o trabalho colaborativo e o impacto do modelo de avaliação do desempenho docente nessa modalidade de trabalho – pareceu-nos ser o método mais adequado, visto permitir interrogar um

¹⁹ A título de exemplo, refira-se que a investigadora incluiu a designação de “núcleos pedagógicos” (a par de “grupos disciplinares”), já que é esta a nomenclatura utilizada nos vários documentos analisados.

grande número de pessoas. Quivy e Campenhoudt (2008) reconhecem utilidade a este método quando a análise de um fenómeno social pode ser melhor apreendida a partir de informações relativas aos participantes do estudo.

Ghiglione e Matalon (1993) asseveram que o questionário tem a virtualidade de poder focalizar-se nos objetos que o investigador procura conhecer, apresentando ainda a vantagem, de ordem funcional, que se refere à facilidade da sua aplicação. Ainda acresce, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, em consequência, a numerosas análises estatísticas.

Este estudo procurou descrever e interpretar os dados recolhidos, sem ter a pretensão de generalizar os seus resultados, uma vez que “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66). Mais, de acordo com Bell (1997), os estudos de dimensão reduzida, quando devidamente conduzidos, “podem informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (p. 181).

As questões éticas não foram descuradas, revelando-se pertinentes quando se trata de investigar com sujeitos humanos, sendo necessário acautelar aspetos como o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra eventuais prejuízos (Bogdan & Biklen, 1994).

4.4. Desenho da investigação

O trabalho investigatório conduzido no terreno, desde conseguir acesso ao mesmo até à etapa da triangulação dos dados, deve ser orientado pelas questões de investigação.

Tuckman (2000) preconiza que os métodos a utilizar na investigação são determinados pelas questões de investigação. O mesmo autor afirma ainda que, nesta fase, “é necessário escolher um desenho apropriado segundo se trata de explorar, de

descrever um fenómeno, de examinar associações e diferenças ou de verificar hipóteses” (p. 123).

Visto que o nosso estudo é de natureza eminentemente qualitativa, afastámos, logo de início, a verificação de hipóteses, mais consentânea com os estudos quantitativos.

É indiscutível que qualquer trabalho de investigação deve sustentar-se numa base metodológica científica que possibilite a organização crítica das práticas de investigação. Ainda assim, estas últimas não se esgotam nos métodos e técnicas. A investigação visa expandir o campo do conhecimento, no contexto da respetiva área disciplinar, contribuindo para o desenvolvimento desta última.

Polit e Hungler (1995) advogam que, de entre os métodos de aquisição de conhecimentos, “a investigação científica é o mais rigoroso e aceitável uma vez que assenta num processo racional (...) dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos e dos fenómenos” (p. 61).

Os mesmos autores são da opinião de que a metodologia em investigação pretende determinar as etapas, procedimentos e estratégias a utilizar para coligir e interpretar os dados. Definindo a metodologia a seguir, clarificam-se os métodos e técnicas que vão ser aplicados ao longo do trabalho investigatório, sistematizando os procedimentos a aplicar durante as várias fases, no sentido de garantir a validade e fiabilidade dos resultados. Através de uma análise das diferentes metodologias disponíveis, poder-se-á averiguar e refletir acerca das características dos vários métodos existentes, descobrindo as suas vantagens e desvantagens.

4.5. Recolha de dados

A recolha de dados foi concretizada em exclusivo pela investigadora e no contexto escolar apresentado no ponto 4.1, baseando-se na análise de documentação e no inquérito por questionário.

Segundo Yin (2003), um dos princípios para a recolha de dados num desenho de investigação como o presente deve ser o recurso a várias fontes de evidência, porquanto a “triangulação: fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências” (p. 125), possibilitará ao investigador chegar a conclusões ou descobertas muito mais sustentadas e convincentes.

Na nossa investigação, partimos do pressuposto de que a conjugação de técnicas quantitativas (no inquérito por questionário) e qualitativas (na análise documental) iria permitir ter uma visão mais alargada do caso em estudo. Reconhecemos que métodos diversos de análise são uma mais-valia e podem complementar-se. Quer na abordagem quantitativa quer na abordagem qualitativa, optámos por um paradigma interpretativo, mais consentâneo com o nosso intento de compreender os sentidos ou significados que os participantes atribuem à realidade.

4.5.1. A análise documental

A análise documental é “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, citado por Bardin, 2007, p. 45).

De acordo com Sousa (2001), a análise documental distingue-se da análise de conteúdo visto que a primeira trabalha com documentos, habitualmente textos, e a segunda com mensagens ou comunicações. No contexto da presente investigação, não faremos a distinção entre “análise documental” e “análise de conteúdo”, usando as duas designações como equivalentes. Amado (2000) define a análise de conteúdo como uma técnica que procura organizar num conjunto de categorias de significação o conteúdo explícito das mais variadas formas de comunicação, como os textos, as imagens ou os filmes.

A análise de documentos é um importante complemento à informação obtida através de outros métodos, pretendendo encontrar nos documentos dados úteis para o objeto

em estudo. Mas, situações há em que a análise documental se torna o método de pesquisa central, se não exclusivo, de uma investigação – neste caso, os documentos são objeto de estudo por si próprios (Bell, 2004).

De acordo com Flores (1994), “um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e um modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação” (p. 16).

Ainda na esteira de Flores (1994), os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a análise daqueles implica uma série de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos de modo a atribuir-se-lhes um significado relevante no contexto de um problema em estudo. Numa primeira fase, a análise documental obriga à recolha dos documentos, passando-se, numa fase posterior, à sua análise – a análise de conteúdo.

Quivy e Campenhoudt (1998) referem que os dados documentais podem ser estatísticos ou textuais, devendo a sua seleção ser cuidadosa, sem descurar o tempo disponível para o estudo e tendo em conta que aquela não deverá ser condicionada pelos resultados visados.

Para ajudar a concretizar o processo de categorização e codificação, Amado (2000) propõe alguns passos que poderão ser dados com flexibilidade:

1. Definição dos objetivos do trabalho, que condicionarão todas as decisões que vierem a ser tomadas;
2. Explicitação de um quadro de referência teórico, que orientará o trabalho explicativo e interpretativo do investigador;
3. Constituição de um *corpus* documental, orientado pelos objetivos do estudo, e que deverá caracterizar-se pela sua exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação;
4. Realização de leituras atentas e ativas, as quais possibilitarão que sejam identificados subconjuntos temáticos, que, por sua vez, poderão ditar os rumos da análise;
5. Formulação de hipóteses – no presente estudo não houve lugar a esta etapa;

6. Codificação, que consiste em transformar e agregar os dados brutos em unidades de conteúdo.

Sobre a codificação, afirma Amado (2000) que

é um processo faseado de decisões e ações que deve ser adaptado às características do material a estudar, dos objetivos do estudo (...) Trata-se de um processo de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objetivo de se descortinarem outros sentidos (pp. 55-56).

O rigor e a qualidade dos dados recolhidos e das conclusões do estudo são garantidos através de dois aspetos fulcrais: a validade e a fidelidade.

A validade é a adequação entre os objetivos e os fins. Segundo Sousa (2001), “uma observação é válida, quando atinge de facto o fim pretendido” sendo que “a validade dá-nos o grau em que os dados realmente descrevem o que sucedeu” (p. 130). Podemos considerar a existência de dois tipos de validade: a *validade interna* – “garantia de que o que conhecemos pelo resultado de uma parte observada representa de facto a realidade e não seja apenas uma parte incharacterística e sem significado” (*idem*, p. 130); e a *validade externa* – “relaciona-se com a possibilidade ou não de generalização dos factos constatados” (p. 130).

Para Vala (2007), “não há questões específicas de validade na análise de conteúdo. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir” (p. 116). Segundo Esteves (2006), a validade da categorização, “passa pelo facto de ela se coadunar com os objetivos definidos, logo ser pertinente e, na medida do possível, produtiva” (p. 123).

A fidelidade “é a situação de manter-se fiel, de não mudar, não trair os propósitos que prometeu cumprir” (Sousa, 2001, p. 199). Ao longo da análise dos dados recolhidos é importante que o investigador tenha em mente os objetivos definidos para o estudo, procurando dar-lhes resposta através do trabalho de análise que vai realizando sobre os dados.

A fidelidade deverá ser avaliada em duas dimensões, a do codificador e a do instrumento de codificação, de acordo com Esteves (2006). Ainda segundo esta autora, a fidelidade das categorias “ é tanto mais possível quanto estas não forem ambíguas, ou seja, estiverem claramente definidas, de forma a satisfazerem critérios de objetividade e de exclusão mútua” (*idem*, p. 123).

4.5.2. O inquérito por questionário

Segundo Pardal e Correia (1995), o uso do inquérito por questionário só é viável em universos razoavelmente homogêneos.

Os mesmos autores, relativamente à construção das perguntas do questionário, afirmam que aquelas devem obedecer a um conjunto de princípios orientadores, para garantir a sua compreensão uniforme por todos os participantes. Deste modo, as perguntas devem ser redigidas de forma precisa, concisa e unívoca, garantindo convergência de interpretações (princípio da clareza). Os princípios da coerência e da neutralidade devem ser igualmente acautelados. O primeiro diz respeito à correspondência entre a estrutura da questão e a intenção desta; o segundo defende que as questões não devem conduzir a uma determinada resposta.

Ainda de acordo com os autores referidos, um questionário com uma boa apresentação (*layout*) oferece mais possibilidades de ser bem acolhido junto dos inquiridos, devendo ser acautelada a estética daquele. É também fundamental que haja uma apresentação do questionário aos participantes, através de uma nota introdutória, que explique aos inquiridos os objetivos da investigação e apelando à sua colaboração; no final do questionário, é importante colocar uma nota de agradecimento aos participantes pela disponibilidade demonstrada.

Para Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, que podem envolver as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou

de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

De forma a dissipar possíveis dúvidas e a eliminar ou alterar questões passíveis de não traduzirem dados relevantes, realizámos um estudo piloto ao questionário a aplicar. Para tal, solicitámos autorização ao Diretor da Escola Secundária do mesmo concelho da escola onde realizámos o nosso estudo (Apêndice VII) e, graças à colaboração de alguns docentes, obtivemos opiniões sobre o nosso questionário e algumas sugestões para melhorá-lo.

Segundo Bell (2004), “todos os instrumentos de recolha de dados devem ser testados (...) com o objetivo de descobrir os problemas apresentados (...) para que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder” (p. 128).

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

5.1. Documentos analisados e sua categorização

O quadro que se apresenta a seguir sintetiza os documentos analisados, atribuindo a cada um deles um código de identificação para facilitar a sua referência posterior.

Quadro nº10

Documentos analisados

Documentos	Código de Identificação
Atas do Departamento de Línguas	ADLING
Atas do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	ADMAT
Atas do Departamento de Expressões	ADEXP
Atas do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	ADCSH
Atas das reuniões de articulação	ART
Relatório de Avaliação Externa da IGE	RAE
Projeto de Intervenção da Diretora	PID
Projeto Educativo	PE
Relatório de Avaliação do Projeto Educativo	RAPE
Plano Anual de Atividades	PAA
Regulamento Interno	RI

A elaboração das categorias e das respetivas subcategorias teve como referência os objetivos da pesquisa e o enquadramento conceptual. Devemos realçar que este processo não abrangeu a totalidade dos objetivos do estudo, e nem seria expectável que o fizesse, uma vez que parte dos objetivos da presente investigação apenas poderia encontrar respostas mediante a aplicação de questionários aos docentes.²⁰

Definir as categorias e subcategorias foi um procedimento que se revestiu de alguma morosidade e exigiu um trabalho aturado, visto ter implicado, diversas vezes, reformulações e testes, até ser possível chegarmos ao sistema categorial que passamos a apresentar no quadro nº11, que inclui também os objetivos do estudo que estão relacionados com a categorização efetuada.

²⁰ Referimo-nos, concretamente, a aspetos como os dados pessoais e profissionais dos docentes, os objetivos do trabalho colaborativo (nos documentos analisados este trabalho é sobretudo visto em termos de “vantagem” ou “constrangimento”), e ainda a relação entre a avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo dos professores.

Quadro nº11

Categorias e subcategorias

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias
Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.	C1. Trabalho desenvolvido colaborativamente	C.1.1. Assuntos tratados no âmbito do trabalho colaborativo – reflexão e troca de opiniões C.1.1.1. Resultados escolares C.1.1.2. Questões disciplinares C.1.1.3. Avaliação do PAA e de Projetos C. 1.1.4. Questões organizacionais C.1.2. Trabalho realizado em colaboração – ação
Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.	C2. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo	C.2.1. Organização do trabalho docente C.2.2. Transmissão de informações
Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo.	C3. Contextos e condições em que se desenvolve o trabalho colaborativo	C.3.1. Operacionalização C.3.2. Vantagens C.3.3. Dificuldades e constrangimentos
	C4. Referências ao trabalho colaborativo	C.4.1. Operacionalização C.4.2. Vantagens e objetivos C.4.3. Dificuldades e constrangimentos C.4.4. Contextos e condições C.4.5. Intervenientes
	C5. Lideranças intermédias	C.5.1. Liderança e trabalho colaborativo

É conveniente esclarecer que, no quadro apresentado, as categorias C1 a C3 dizem respeito à informação recolhida em atas dos departamentos curriculares e das reuniões de articulação (Apêndice I). As categorias C4 e C5 decorrem da categorização da informação recolhida noutros documentos da escola (documentos de gestão pedagógica, relatório da avaliação externa, relatório do projeto educativo e projeto de intervenção da diretora), já identificados no quadro nº10 (Apêndice II).

A Categoria 1 (C1.), “Trabalho desenvolvido colaborativamente”, tem a finalidade de perceber as modalidades de trabalho colaborativo que os professores concretizam no seu dia-a-dia.

As subcategorias selecionadas foram as que de seguida elencamos:

- *C.1.1. “Assuntos tratados no âmbito do trabalho colaborativo – reflexões e troca de opiniões”* - nesta subcategoria, pretendemos identificar os diversos assuntos discutidos em grupo pelos docentes, em sede de departamento curricular. Procedemos igualmente à identificação desses assuntos, por temas, de modo a facilitar a organização e leitura da informação recolhida; deste modo, surgem ainda as subcategorias *C.1.1.1.* a *C.1.1.4.*, que dizem respeito às seguintes temáticas: *“resultados escolares”*; *“questões disciplinares”*; *“avaliação do PAA e de projetos”*; *“questões organizacionais”*.
- *C.1.2. “Trabalho realizado em colaboração - ação”* - pretendemos com esta subcategoria, conhecer quais as atividades, os produtos resultantes do trabalho realizado em colaboração pelos docentes.

A Categoria 2 (C2.), *“Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo”*, tem por objetivo identificar os contributos das lideranças intermédias, neste caso dos coordenadores dos departamentos curriculares, na promoção e *“facilitação”* do trabalho colaborativo docente.

Para esta categoria, foram elaboradas as seguintes subcategorias:

- *C.2.1. “Organização do trabalho docente”* – com esta subcategoria, pretendemos identificar o modo como os coordenadores dos departamentos curriculares implementam o trabalho colaborativo, ou seja, como contribuem para que aquele se concretize;
- *C.2.2. “Transmissão de informações”* – é nosso propósito identificar sobre que assuntos os docentes são informados em sede de departamento curricular, nomeadamente todos aqueles que, de algum modo, digam respeito ao trabalho colaborativo.

A Categoria 3 (C3.), *“Contextos e condições em que se desenvolve o trabalho colaborativo”*, visa averiguar as várias situações em que o trabalho colaborativo

ocorre, procurando explicitar alguns aspetos, os quais são enunciados nas subcategorias.

Assim, foram definidas as seguintes subcategorias:

- *C.3.1. “Operacionalização”* - nesta subcategoria, pretendemos identificar as várias modalidades que configuram o trabalho colaborativo no quotidiano profissional dos docentes;
- *C.3.2. “Vantagens”* – esta subcategoria diz respeito às mais-valias que os professores reconhecem ao trabalho colaborativo;
- *C.3.3. “Dificuldades e constrangimentos”* - com esta subcategoria, pretende-se conhecer quais os aspetos impeditivos ou “dificultadores” do trabalho colaborativo, na opinião dos docentes.

A Categoria 4 (C4.), “Referências ao trabalho colaborativo”, tem por objetivo identificar a presença de menções ao trabalho colaborativo nos documentos de gestão pedagógica da escola.

Para esta categoria, foram elaboradas as seguintes subcategorias:

- *C.4.1. “Operacionalização”* – com esta subcategoria, pretendemos identificar o modo como, nos documentos de gestão pedagógica, se prevê pôr em prática o trabalho colaborativo, nomeadamente referindo as temáticas a serem abordadas em conjunto, as reuniões a realizar e os diferentes intervenientes que deverão articular o seu trabalho;
- *C.4.2. “Vantagens e objetivos”* – esta subcategoria dá-nos conta dos benefícios e das finalidades da implementação do trabalho colaborativo docente;
- *C.4.3. “Dificuldades e constrangimentos”* – com esta subcategoria identificam-se alguns dos entraves e obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo;

- C.4.4. “Contextos e condições” – esta subcategoria explicita os contextos e condições existentes (ou que se prevê que venham a existir) em espaço escolar e que visam promover a concretização do trabalho colaborativo;
- C.4.5. “Intervenientes” – com esta subcategoria é nosso propósito conhecer os intervenientes no trabalho colaborativo em contexto escolar.

A Categoria 5 (C5.), “Lideranças intermédias”, tem por objetivo perceber qual a intervenção esperada (e referida nos documentos de gestão pedagógica e noutros suportes documentais), por parte dos docentes que ocupam cargos de liderança intermédia, no que respeita à promoção e organização do trabalho de equipa.

Para esta categoria, definiu-se uma única subcategoria:

- C.5.1. “Liderança e trabalho colaborativo” – com esta subcategoria, pretendemos identificar as diferentes intervenções e ações a serem concretizadas pelos professores que ocupam cargos de liderança intermédia, e através das quais se pretenda promover o trabalho em equipa.

5.2. Modalidades de trabalho colaborativo no quotidiano dos docentes

Há muitos contextos e situações nas escolas que obrigam à realização de um trabalho de equipa. Ora, este trabalho realizado em grupo nem sempre se concretiza em ação, considerada por Little (citada por Lima, 2002) como uma modalidade *forte* do trabalho que os docentes realizam colaborativamente, uma vez que resulta em “produtos” concretos (planificações, materiais pedagógicos, instrumentos de avaliação, ...), não se limitando a meras trocas de impressões ou conversas informais nem a partilha de materiais.

Ao analisar as atas dos departamentos curriculares da Escola Alfa, apercebemo-nos de que **é possível distinguir duas vertentes** no modo como os professores cooperam: por um lado, constata-se a **reflexão e troca de opiniões** sobre variados assuntos decorrentes da vida escolar; por outro, há um certo tipo de colaboração orientada

para a **ação**, consistindo esta essencialmente na elaboração de documentos (de que se destacam os relatórios) em conjunto. É ainda de realçar que esta última vertente, baseada na ação, surge com menos expressão nas atas, como se pode constatar pelo menor número de evidências recolhidas e que àquela dizem respeito.²¹

O assunto mais discutido pelos docentes, sendo alvo de reflexões e de troca de opiniões frequentes, é, sem dúvida, os resultados escolares dos alunos, o que não é de estranhar se pensarmos que este é, porventura, o maior problema com que se debatem as escolas portuguesas – a qualidade do ensino. Seguimos a opinião de Marques (2003) que, numa reflexão sobre a importância da qualidade da educação, afirma que

num mundo globalizado, marcado pela inovação tecnológica permanente e rápida, não pode haver lugar para escolas ineficientes e professores mal preparados ou desmotivados. As sociedades desenvolvidas gastam uma parte significativa da riqueza com a educação, tornando-se imperioso que o serviço público que as escolas prestam resulte numa mais-valia para todos. Uma sociedade que se contente com um sistema educativo medíocre perde competitividade e empobrece (p. 11).

Vejamos, pois, alguns exemplos ilustrativos desta preocupação, comum a todos os docentes e presentes em todas as atas dos quatro departamentos:

“O Departamento considera que alguns dos fatores conducentes de insucesso poderiam ser amenizados pela escola (...)” (ADEXP)

“Em relação à disciplina de Língua Portuguesa o professor [nome] referiu que a preocupação com a melhoria dos resultados tem sido o objetivo de todas as ações do Núcleo, nomeadamente a promoção de um trabalho colaborativo (...)” (ADLING)

“(...) existe um maior nível inferior a três devido aos alunos que vieram transferidos de outros estabelecimentos de ensino; o insucesso verificado coincide com o número de alunos com escalões de subsídios atribuídos; (...)” (ADCSH)

²¹ Cf. Apêndice I.

“Concluiu-se que, no geral, os resultados estão um pouco aquém das metas descritas no Plano Anual de Atividades.” (ADMAT)

Embora se constate, nos vários departamentos curriculares, que o insucesso é um problema e se tenha a consciência de que deverá ser minorado, não são indicadas medidas e ações concretas para dirimir aquela dificuldade. De facto, não se passa do nível da reflexão e da troca de ideias.

Os outros temas sobre os quais os professores refletem em conjunto têm menos expressividade nas atas dos departamentos. Referimo-nos às questões disciplinares, à avaliação do Plano Anual de Atividades e de outros projetos, e ainda a questões organizacionais relacionadas com o funcionamento dos grupos departamentais:

“(...) o Departamento reconhece que as alternativas não são muitas [aos procedimentos disciplinares concretizados] mas alega que algumas poderiam surgir no âmbito do Regulamento Interno (...)” (ADEXP)

“(...) fez-se um balanço sobre as atividades desenvolvidas pelos vários elementos do Departamento.” (ADCSH)

“(...) consideraram pertinente a continuidade do Núcleo Pedagógico de Matemática.” (ADMAT)

“(...) alguns docentes manifestaram vontade de trabalhar num único grupo, argumentando que era interessante o debate conjunto (...)” (ADEXP)

“As coordenadoras devem fazer um planeamento das reuniões das suas estruturas e subestruturas, em função da calendarização das reuniões de Conselho Pedagógico (...) Os planos devem ser remetidos para a Direção (...)” (ART)

Ao recolhermos indicadores do **trabalho colaborativo orientado para a ação**, deparamo-nos com uma relevante escassez de evidências – as que constam da nossa grelha de categorização reportam-se em exclusivo à elaboração de documentos, alguns deles necessários ao desenvolvimento da atividade docente – *“(...) elaboraram as planificações a longo prazo para o próximo ano letivo (...)” (ADMAT); “(...)*

elaboraram a ficha de auto-avaliação do aluno (...)” (ADMAT) – outros de planificação de atividades e de reflexão sobre resultados escolares, assumindo a forma de relatórios – “*(...)os professores do segundo ciclo já tinham analisado os resultados e elaborado o respetivo relatório*” (ADMAT); “*Apresentou-se o plano de ação do Departamento já devidamente compilado para posterior divulgação em Conselho Pedagógico*” (ADCSH).

Lima (2002) afirma, sobre a situação que acabámos de relatar, que os tipos de interação que exigem pouca interdependência (como as relações de comunicação verbal) são os mais frequentes, ou seja: à medida que se avança para relações mais complexas e orientadas para uma ação conjunta, o número de interações decresce substancialmente. Day (2001) fala da chamada “colaboração confortável” (p. 130), que não ameaça a independência dos professores, visto limitar-se às conversas sobre o ensino, à troca de conselhos e de técnicas, o que pouco contribui para potenciar o pensamento e a prática de ensino dos professores.

Quanto aos documentos de gestão pedagógica analisados, bem como o relatório da avaliação externa, o relatório de avaliação do projeto educativo e ainda o projeto de intervenção da diretora²², estes preveem uma série de situações nas quais o trabalho em conjunto dos docentes deverá ser privilegiado e que, de um modo geral, estão de acordo com os aspetos detetados nas atas de departamento, que acabámos de apresentar. Excetuam-se as situações que envolvem outras estruturas da escola que não os departamentos curriculares.

Assim, encontramos, nestes documentos, uma série de temáticas que são/deverão ser operacionalizadas de forma colaborativa pelos docentes: “*resultados escolares*” (RAE), “*utilização dos critérios de avaliação e aplicação de testes*” (RAE), “*práticas colaborativas na realização de projetos e atividades comuns*” (RAE), “*planificações anuais*” (RAE), “*O Projeto Educativo (...) foi concebido por uma equipa de docentes que atendeu às sugestões das diversas estruturas.*” (RAE), “*grupos de trabalho específicos, que visem a promoção e implementação do presente projeto educativo*” (PE), “*reuniões de articulação [entre docentes de diferentes ciclos de ensino]*” (PAA),

²² Cf. Apêndice II.

“interdisciplinaridade a nível de: a) Conteúdos programáticos; b) Projetos de desenvolvimento Educativo; c) Metodologias pedagógicas.” (RI); “Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;” (RI), “articulação entre ciclos de ensino” (PID).

Os exemplos citados vão bastante mais longe e são muito mais abrangentes, ao nível do trabalho colaborativo docente, do que aquilo que pudemos constatar nas atas dos departamentos. Seria precipitado inferir que, embora alguns dos documentos que orientam a vida da escola, sustentem a realização de um trabalho de equipa produtivo e diversificado, tal não se verifica na prática, limitando-se os docentes a trocarem impressões sobre diversos assuntos do seu quotidiano profissional e, por vezes, a elaborarem alguns documentos (relatórios) em conjunto.

A experiência na atividade docente diz-nos que a maior parte das reuniões ou sessões de trabalho entre professores não são registadas, assumindo um cariz muito informal. Por outro lado, sabemos também, fruto da nossa experiência profissional, que as atas não espelham totalmente o que se faz nas reuniões entre docentes – não raras vezes, servem as atas apenas para registar o que de “mais importante” (na perspetiva de quem a redige e do coordenador de departamento) se disse ou fez durante a reunião.

Efetivamente, e subscrevendo a opinião de Lima (2002), estudar as culturas dos docentes é uma tarefa árdua e difícil porquanto os comportamentos daqueles atores “não estão disponíveis à observação direta e organizam-se de modos diversos e complexos” (p. 20).

5.3. As vantagens do trabalho colaborativo

Ainda que se constate com bastante frequência que a profissão docente enferma de solidão e de isolamento, é importante reconhecer que os professores têm alguma consciência das vantagens decorrentes do trabalho em equipa.

As atas de departamentos curriculares consultadas apresentam algumas evidências da perceção destas mais-valias do trabalho colaborativo dos docentes. Um dos benefícios

apontados prende-se à maior eficácia e eficiência das tarefas desenvolvidas, facilitando a concretização de um trabalho articulado e produtivo entre os diferentes intervenientes:

“O grupo de professores que organizou esta atividade está de parabéns pelo excelente desempenho, neste caso também extensível a todos os que colaboraram e tornaram possível a realização desta ação (...)” (ADMAT).

“(...) com base no trabalho apresentado pelos diferentes grupos disciplinares, foi elaborado o documento “Reflexão Acerca dos Resultados Escolares do Primeiro Período e Propostas de Estratégias de Melhoria/Intervenção” (ADMAT).

“Cada Núcleo apresentou a sua proposta minimamente articulada com os outros Núcleos do Departamento (...)” (ADEXP).

“(...) foram criados quatro grupos de trabalho que irão produzir documentos a serem utilizados no processo de avaliação” (ADLING).

“A Coordenadora referiu que nesta estrutura pedagógica [Departamento de Expressões] o trabalho realizado primeiro em grupo disciplinar e só depois debatido nas reuniões de Departamento se evidenciou como mais produtivo, salientou que no final já foi observável a uniformização de práticas e a instituição de procedimentos” (ART).

O trabalho desenvolvido em colaboração permite um enriquecimento inquestionável das propostas a apresentar em sede de departamento e, posteriormente, no Conselho Pedagógico, através de uma reflexão em conjunto:

“(...) cada um dos núcleos pedagógicos apresentou as propostas que irão integrar o Plano Anual de Atividades, definidas em sessões de trabalho anteriores à presente reunião” (ADEXP).

Uma outra vantagem fulcral da colaboração docente prende-se com a definição de objetivos comuns, partilhados por todos os atores, com consequências potencialmente enriquecedoras das práticas profissionais, nomeadamente as que dizem respeito à

melhoria das dificuldades detetadas quer ao nível dos resultados escolares quer no âmbito das questões disciplinares:

“Da troca de ideias sobre este processo e suas consequências resultou a disponibilidade de agir perante as fragilidades apontadas mediante a concretização do Plano de Ação do Departamento (...) possa dar respostas de melhoria e de mais qualidade” (ADEXP).

“(...) considerou-se necessário que, no início do próximo ano letivo, o Departamento volte a reunir com o objetivo de analisar o perfil das turmas (...) decidir quais as melhores estratégias a adotar com vista à melhoria de resultados” (ADLING).

“(...) pretende-se que a responsabilidade dos resultados não seja de uns mas de todos e todos saibam qual a cota [sic] parte de responsabilidades (...)” (PE).

“Desenvolver práticas de articulação curricular entre os vários níveis de ensino (...) tendo em vista facilitar a sequencialidade das aprendizagens” (PAA).

As necessidades de formação dos docentes podem ser ultrapassadas através do trabalho colaborativo, nomeadamente através da constituição de comunidades de aprendizagem no seio das quais se leve a efeito a partilha de boas práticas, situação que parece já ter começado a ser implementada na Escola Alfa:

“Foi proposto o plano de formação interna do Departamento mediante a realização de workshops dinamizados por colegas que manifestaram tal disponibilidade” (ADEXP).

“Promover o trabalho de grupo e a partilha de competências e conhecimento para a resolução de problemas” (PE).

“Esta docente salientou como: aspetos positivos a realização de sessões de autoformação no Departamento [Matemática e Ciências Experimentais] (...)” (ART).

“Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos 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; (...)” (RI).

Na perspectiva de Day (2001), a formação contínua promovida pela escola apresenta duas vantagens essenciais. A primeira é que tal formação é menos onerosa e uma maneira mais eficiente de abordar assuntos práticos da escola e de relevância imediata. A segunda diz respeito à responsabilidade pela tomada de decisões que é assim transposta para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas: a escola e a sala de aula.

5.4. As dificuldades e os constrangimentos do trabalho colaborativo

São muitos os obstáculos existentes no contexto escolar que impedem que o trabalho colaborativo seja uma realidade no quotidiano dos docentes, revelando-se verdadeiramente profícuo no âmbito das práticas profissionais dos professores.

A falta de articulação, nas mais variadas situações, é uma das dificuldades mais referidas nos documentos analisados. Vejamos alguns exemplos:

“(...) alerta-se para o facto da pouca articulação entre os Departamentos e as Bibliotecas no âmbito do trabalho pedagógico” (ADEXP).

“(...) falta de articulação entre os tutores e os restantes intervenientes no processo educativo” (ADEXP).

“(...) os docentes deverão trocar mais impressões, confrontar opiniões, conhecer os materiais a utilizar e trabalhar mais em conjunto (...) deverá haver um padrão de exigência uniforme e mais elevado por parte de todos os professores relativamente à utilização correta da língua materna” (ADLING).

“A Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (...) referiu como principal dificuldade a inexistência de um corredor pedagógico. Mencionou a heterogeneidade de hábitos de trabalho em comum, (...), coexistindo grupos onde está cimentado o normal funcionamento em equipa de trabalho e outros em que há necessidade de criar esse hábito” (ART).

“A articulação pedagógica, intra e interdepartamental, assumida pelo corpo docente como uma dificuldade (...)” (RAE).

“A articulação interdisciplinar é, porém, pontual (...)” (RAE).

“Deficiente consolidação do funcionamento do Agrupamento como organização, revelado na não assunção das responsabilidades específicas das diferentes estruturas, bem como na limitada articulação intra e interestruturas/ órgãos” (PID).

Infelizmente, as condições em que se desenvolve a atividade profissional parecem dificultar ou mesmo impossibilitar a realização de um trabalho conjunto:

“(...) este [o trabalho de equipa] torna-se complicado de levar a cabo após um longo dia de trabalho, inúmeras reuniões, elaboração de fichas de trabalho e testes de avaliação, respetiva correção, assim como a realização de fichas de trabalho extra para alunos com mais dificuldades, pelo que considera importante a inclusão de horas para trabalho colaborativo entre docentes nos seus horários” (ADLING).

Embora se prevejam situações para trabalhar conjuntamente, o que indicia que é reconhecido mérito e utilidade a esta modalidade de trabalho, acaba-se por concluir, em sede de departamento, que não foi possível concretizar totalmente essas atividades:

“As atividades parcialmente cumpridas foram: (...) sessões de trabalho colaborativo com outros departamentos para elaborar reflexões conjuntas, planear atividades e fazer articulação curricular; Promoção de sessões de trabalho colaborativo entre os professores das áreas disciplinares dos vários graus de ensino, para efetuar articulação curricular (...)” (ADEXP).

Mais uma vez recorremos ao trabalho de Lima (2002) para explicar as dificuldades em concretizar um profícuo trabalho colaborativo. Afirmo o autor que a “escassez relativa das relações orientadas para a ação conjunta pode ser interpretada no contexto dos níveis mais elevados de interdependência inerentes a estas formas de interação, em termos de tempo, de coordenação e de exigências de comunicação” (p. 67). Nixon, Martin, Mckeown e Ranson (citados por Day, 2001), defendem que é imperativo a

existência de uma ação comunicativa, visando construir acordos, através de uma compreensão partilhada, com processos de construção que reconheçam a diferença.

Há ainda a registar os constrangimentos que advêm das dificuldades sentidas pelas lideranças intermédias em organizar e promover o trabalho conjunto no seio dos departamentos curriculares, o que nos suscita algumas questões relativamente ao modo como são selecionados os coordenadores daquelas estruturas bem como da eventual necessidade de formação específica para as lideranças intermédias – referimo-nos concretamente à formação na área da gestão de equipas e da dinâmica de grupos. Este tipo de constrangimento ligado à ação das lideranças intermédias está bem patente nos documentos que consultámos:

“(...) a coordenadora manifestou o seu descontentamento face à dificuldade que tem sentido na implementação de metodologias de trabalho apresentadas ao Departamento. A estrutura é composta por um elevado número de docentes com contextos de trabalho muito diferentes (...)” (ADEXP).

“[a coordenadora] admitiu as suas dificuldades em gerir o trabalho em grande grupo e solicitou a compreensão e a cooperação de todos neste processo (...)” (ADEXP).

“[a coordenadora] referiu que não foi fácil a coordenação da estrutura (...) porque não houve um tempo comum a todos os docentes para poder trabalhar, sem ser no horário pós-laboral” (ADEXP).

Os diferentes níveis de envolvimento dos docentes nas diversas atividades realizadas na escola constituem-se como mais um obstáculo à colaboração, na medida em que há disparidades no empenho colocado na concretização de algumas atividades planeadas em conjunto:

“(...) nem todos os professores do departamento estiveram disponíveis, sendo que esta atividade foi realizada à custa do trabalho de poucos, é de registar que o voluntariado tem o seu preço mas neste caso para alguns foi demasiado (...)” (ADMAT).

Muitas das dificuldades e constrangimentos que se colocam ao trabalho colaborativo têm a sua origem na falta de contextos e condições adequados para que aquele tipo

de trabalho se torne efetivo e consequente. No ponto seguinte, refletiremos, a partir das evidências recolhidas nos documentos da Escola Alfa, sobre as condições disponibilizadas em prol do trabalho conjunto.

5.5. Contextos e condições do trabalho colaborativo

Para percebermos de forma mais ampla o modo como se desenrola o trabalho conjunto dos docentes, importa identificar em que contextos e com que condições é aquele tipo de trabalho concretizado. Tais informações surgem nos documentos de gestão pedagógica da escola, o que significa que poderão não passar de um conjunto de intenções...

Nos documentos que foram objeto de análise fica bem patente a vontade de proporcionar condições adequadas ao trabalho de equipa, nomeadamente através da cedência de espaços adequados, da disponibilização de meios tecnológicos e da articulação dos horários dos professores:

“Procurar criar, na mancha horária dos elementos, um espaço comum para a realização de reuniões de articulação e coordenação (...) [Educação Especial]” (PE).

“(...) espaços de trabalho onde se privilegie a concertação de estratégias, a coordenação de atividades e o incentivo à dinamização de trabalho colaborativo” (PE).

“Promover a instalação de plataformas eletrónicas de trabalho colaborativo” (PE).

“Propor a afetação de horas da componente não letiva para a realização de trabalhos em equipa” (RI).

É de destacar a importância reconhecida aos departamentos curriculares, subentendendo-se que são encarados como as estruturas por excelência de concretização do trabalho em equipa:

“Os departamentos poderão, se possível e necessário, mediante proposta própria e a aprovar em Conselho Pedagógico, ter um ou dois períodos livres num dos turnos

(manhã ou tarde) destinados a reuniões, encontros, ações colaborativas ou de articulação interna” (RI).

“Gabinetes de trabalho, preferencialmente por departamento ou núcleo Pedagógico” (RI).

Todavia, não podemos deixar de assinalar, a partir das evidências que acabámos de citar, que o reconhecimento dos departamentos enquanto contextos privilegiados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo afigura-se pouco consolidado, na medida em que as condições apontadas só serão concretizadas caso seja “possível” ou caso se considere “necessário”. Os próprios gabinetes de trabalho não deixam de ser uma hipótese – repare-se no advérbio “preferencialmente”, a deixar antever uma forte probabilidade de que não venham a concretizar-se.

O Plano de Intervenção da Diretora e o Relatório de Avaliação do Projeto Educativo confirmam as nossas suposições anteriores. Assim, pode ler-se no primeiro que é necessário *“promover iniciativas que visem o trabalho de grupo e a partilha de competências entre os coordenadores das diferentes estruturas”,* e ainda *“criar espaços de interajuda e reflexão de boas práticas/projetos”.* Embora estas situações sejam apontadas em documentos de gestão estratégica como o Projeto Educativo ou o Regulamento Interno, estão longe de ser uma realidade no quotidiano dos professores. Disso nos dá conta o Relatório de Avaliação do Projeto Educativo, onde se pode ler, no que respeita a aspetos a melhorar: *“a possibilidade de se equacionarem espaços de partilha de responsabilidades, pois o processo educativo se assume preponderância na sala de aula, não se restringe a ela, sendo necessário consensualizar ideias entre os diferentes intervenientes (...); “articulação de procedimentos e explicitação de modos de ação (...) que permitam ao docente detentor de cargos intermédios perceber o seu sentido no coletivo e articular procedimentos numa lógica de trabalho colaborativo (...)”.*

Os exemplos citados parecem claros acerca da importância da “partilha de responsabilidades” no processo educativo, sem esquecer de salientar a importância do papel do detentor de cargos intermédios que, para conseguir desempenhar de forma produtiva as suas funções, deverá primeiro ter consciência do “seu sentido no

coletivo”, isto é, perceber o modo como é visto pelos pares no que respeita à posição que ocupa – neste âmbito, a principal questão que esse líder intermédio deverá colocar-se é a de saber se os pares lhe reconhecem a liderança.

5.5.1. Intervenientes

No Regulamento Interno são referidos os intervenientes que deverão assumir um papel importante nas várias tarefas e responsabilidades inerentes ao quotidiano escolar: *“assessores [da direção]”; “Departamentos Curriculares”; “Núcleos Pedagógicos”; “Conselho Coordenador de Avaliação do desempenho docente”; “Conselho de Diretores de Turma”; “Conselho de Coordenadores de Ciclo”; “Conselho de Turma”*.

A realização de várias reuniões de articulação entre coordenadores, sobre os mais diversos assuntos, é um importante indicador da vontade de promover um trabalho colaborativo. Infelizmente, não nos foi possível aceder à totalidade das atas dessas sessões de trabalho, por não se encontrarem disponíveis no respetivo arquivo. A Diretora explicou-nos que o avolumar de trabalho ao longo do ano letivo, rico em novidades legislativas e obrigando a uma atualização e reorganização constantes, impediram um controlo rigoroso e assíduo da entrega das atas dessas sessões, realizadas pela primeira vez no ano letivo de 2010/ 2011. Ainda assim, consultámos as convocatórias e as ordens de trabalho de todas as sessões realizadas, num total de treze, e as atas de cinco dessas reuniões, as únicas disponíveis.

A consulta desses documentos permitiu-nos registar os intervenientes aí mencionados, possibilitando uma perspetiva mais abrangente deste ponto, não nos restringindo às evidências obtidas a partir do Regulamento Interno. Assim, ao consultarmos os registos dessas sessões de trabalho, identificámos os seguintes intervenientes: *“Coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar”; “Coordenadora do Departamento do 1ºCiclo”; “Coordenadora do Departamento de Línguas”; “Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais”; “Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas”; “Coordenadora do*

Departamento de Expressões”; “Coordenadora dos Diretores de Turma”; “Coordenadora da Biblioteca Escolar”; “Professora Bibliotecária da Escola Sede”; “Professor Colaborador do Plano Anual de Atividades no ano letivo transato”; “Coordenadora dos Apoios Educativos”. A Diretora presidiu a estas reuniões e orientou os trabalhos.

5.5.2. Liderança e trabalho colaborativo

Já tivemos oportunidade de refletir sobre o papel fulcral das lideranças intermédias no âmbito do trabalho colaborativo. O Regulamento Interno da Escola Alfa define, com algum pormenor, o que se espera dos docentes com cargos de liderança intermédia, dando especial relevo ao papel daqueles enquanto mediadores e “facilitadores” de um trabalho conjunto e articulado.

No documento referido destacam-se o coordenador de departamento curricular e o diretor de turma enquanto elementos privilegiados para dinamizar e articular o trabalho entre os docentes. As ações aí previstas para estes dois líderes intermédios estão de acordo com o legalmente previsto (Decreto-Lei nº75/2008)²³, como o comprovam as evidências que passamos a citar:

“[Coordenador de departamento] Promover a troca de experiências em reuniões de departamento, num espírito de formação recíproca (...) e a cooperação entre todos os docentes (...)” (RI).

“[Coordenador de departamento] Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola/ Agrupamento (...)” (RI).

“[Diretor de turma] Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos” (RI).

“[Diretor de turma] Promover e coordenar as atividades interdisciplinares” (RI).

²³ Vide capítulo 3 deste trabalho, ponto 3.7.2.

Para além destes, existem outros cargos de liderança intermédia ocupados por docentes, também eles de grande importância para criar os contextos e as condições necessários ao trabalho colaborativo. Tais cargos são mencionados quer no Regulamento Interno quer no Projeto Educativo. Mais uma vez deparamo-nos com um conjunto de evidências que realçam a necessidade de “articulação”, “coordenação” e “comunicação”, como pilares fundamentais para que o trabalho conjunto se concretize:

“Coordenador de ciclo de ensino: coordenar as atividades inerentes ao ciclo de ensino (...) bem como ser responsável pela criação de dinâmicas de trabalho de articulação vertical (...) em articulação com coordenadores de departamento (...)” (PE).

“[Coordenador de Ciclo] Cooperar com os coordenadores de departamento para uma melhor adequação pedagógica (...)” (RI).

“Coordenador de diretores de turma: articulação horizontal de processos e dinâmicas (...)” (PE).

“[Coordenador de diretores de turma] Coordenar a ação do respetivo conselho, articulando estratégias e procedimentos” (RI).

Não restam dúvidas de que as lideranças intermédias são decisivas para promover (e, podemos arriscar, até permitir) o trabalho colaborativo e articulado dos docentes. Sem lideranças intermédias eficazes e eficientes muito dificilmente existirá um trabalho de equipa sistemático e produtivo nas escolas.

Outro aspeto fulcral relativamente às lideranças intermédias diz respeito, por um lado, à articulação destas entre si e, por outro, com a liderança de topo. O facto de terem sido realizadas “reuniões de articulação” comprova que este aspeto não foi descurado na Escola Alfa:

“A Diretora e as Coordenadoras de Departamento partilham a opinião de que as reuniões entre estes elementos são fundamentais para um estrito trabalho colaborativo entre as estruturas e a Direção do Agrupamento, pelo que se deverão realizar periodicamente” (ART).

Clímaco (2005) destaca a liderança construída com base na ação, realçando a importância de investir na eficaz comunicação com os outros. De facto, é a partir desta forma mais “simples” de trabalho colaborativo que poderão nascer as relações de interdependência profissional preconizadas por Little (citada por Lima, 2002).

CAPÍTULO 6: RESULTADOS E ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

6.1. O estudo piloto

Hill e Hill (2002) defendem que “quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador” (p. 155). Sobre o mesmo pressuposto, defende Bell (2004) que a versão preliminar deverá ser aplicada a um grupo de respondentes com características semelhantes à amostra em estudo, critério que permite aumentar a fiabilidade da validação do instrumento.

No decurso da nossa investigação, procurámos respeitar as recomendações atrás enunciadas. Assim, solicitámos autorização ao Diretor da Escola Secundária vizinha da escola do nosso estudo, para aplicar o questionário preliminar (Apêndice III), a qual foi concedida. A 28 de maio de 2012 foram distribuídos para aplicação dez questionários preliminares, acompanhados de uma grelha "Sugestões ao questionário preliminar" (Apêndice IV), para dar resposta a possíveis dúvidas ou dificuldades sentidas aquando do preenchimento daquele instrumento, visando igualmente recolher as opiniões, comentários e sugestões dos respondentes sobre a relevância das questões para a problemática em estudo, procurando detetar eventuais aspetos omissos.

Os respondentes tiveram, globalmente, opiniões favoráveis sobre o questionário, considerando-o “no geral, bem estruturado, claro, objetivo, com perguntas únicas, rápidas e de agradável preenchimento.”

Houve um respondente que sugeriu alterar a questão do grupo IV, aberta, para uma questão fechada, considerando que será mais fácil a obtenção de respostas por esta via, acrescentando que seria desejável reduzir um pouco o tamanho do questionário, referindo-se concretamente à questão 7 do grupo V que apresenta 27 itens referentes às dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo.

A investigadora procedeu a nova análise exaustiva do questionário e, tendo em conta que não seria expectável uma elevada taxa de resposta por parte dos docentes²⁴ a lecionar na escola onde o estudo se desenrolou, optou por simplificar o instrumento, eliminando alguns itens, sem com tal comprometer os objetivos do estudo (Apêndice V). Assim, os itens respeitantes às dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo passaram para 25, tendo-se eliminado o item 7.2. (*“Existência de hierarquias/ diferenças de status.”*) por se considerar que repetia o item 7.19. (*“Existência de relações hierárquicas entre os docentes da equipa de trabalho.”*); foi também retirado o item 7.21. (*“Existência, nas escolas, de privilégios ligados a certas áreas disciplinares (às quais se atribuem mais recursos curriculares, logísticos e financeiros.)”*).

Também foi nossa opção retirar a questão aberta que constituía o grupo IV (*“Impacto do modelo de avaliação do desempenho docente no trabalho colaborativo dos professores”*) e substituí-la por uma questão fechada, com um conjunto de dez itens, deixando, todavia, a possibilidade de os respondentes acrescentarem outros aspetos que julgassem pertinentes.

A investigadora também retirou a questão 6 do grupo I (*“oferta formativa que leciona/dá formação ou cargo que desempenha*) visto a informação obtida a partir do item referido não ser relevante para os objetivos do nosso estudo.

6.2. Caracterização dos inquiridos

O questionário foi distribuído à totalidade dos docentes da Escola Alfa, num total de 70 professores. Dos 70 professores, responderam 38 – a taxa de retorno total foi de 54,3%. Munidos dos questionários, passámos à elaboração da respetiva base de dados. Os dados obtidos no questionário foram sujeitos a tratamento estatístico pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 19; a apresentação gráfica foi feita com recurso ao MS-Excel 2007.

²⁴ No Relatório da IGE (2009) refere-se, no ponto respeitante à autoavaliação, que “tendo sido considerado o grau de participação dos docentes como uma condicionante, já que só 42% entregaram os respetivos questionários.”

No quadro nº 12 apresenta-se a **distribuição dos sujeitos por sexo**. Os inquiridos que responderam ao questionário foram maioritariamente do sexo feminino, conforme se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro nº 12

Caracterização dos inquiridos por sexo

	Frequência	%
Feminino	31	81,6
Masculino	3	7,9
NS/NR	4	10,5
TOTAL	38	100

Quanto à **distribuição dos docentes por departamento curricular**, observou-se que o departamento de Expressões concentra o maior número de professores (34,2%), logo seguido do departamento de Línguas (23,7%), conforme consta no quadro nº 13.

Quadro nº 13

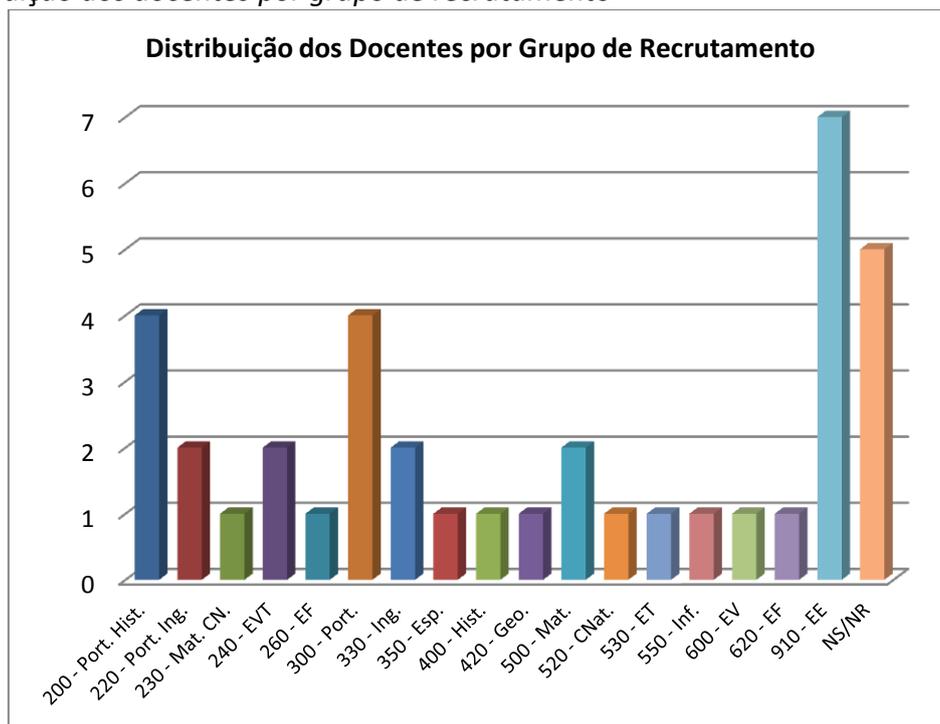
Distribuição dos docentes por departamento curricular

	Frequência	%
Línguas	9	23,7
Matemática e Ciências Experimentais	5	13,2
Ciências Sociais e Humanas	8	21,1
Expressões	13	34,2
NS/NR	3	7,9
TOTAL	38	100

No que respeita aos **grupos de recrutamento**, obtivemos os dados que se encontram no gráfico nº 1, tendo-se registado um maior número de inquiridos provenientes do grupo de Educação Especial (código 910), seguidos dos grupos de Português e História (código 200), e de Português (código 300).

Gráfico nº1

Distribuição dos docentes por grupo de recrutamento



Relativamente à **idade** dos participantes, da leitura do quadro 14 verifica-se que a média de idades dos professores é de 41,58 anos. As idades dos docentes estão compreendidas entre os 31 anos e os 59 anos. A maior frequência de docentes surge concentrada nas faixas etárias entre os 35 e os 50 anos (60,6%).

No contexto atual, em que a Escola Alfa se agrupou²⁵ com a Escola Secundária contígua, e tendo também em conta a recente revisão da estrutura curricular dos

²⁵ A questão dos “Mega-Agrupamentos” tem sido uma problemática muito “sensível” e controversa no atual panorama educativo português, visto que implica alterações profundas na geografia organizacional e administrativa das escolas. O Decreto-Lei nº75/2008 (cuja 2ª alteração surge no Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, o qual clarifica, no artº6º, a razão de ser das novas unidades administrativas: “lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade” e “racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas”), nos artigos 6º e 7º, prevê, além da criação de agrupamentos de escolas, a possibilidade de constituição de unidades administrativas de maior dimensão, por agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas. O Despacho nº5634-F/2012, de 26 de abril, clarifica os princípios de orientação e procedimentos de transição para as novas unidades orgânicas resultantes da constituição de agrupamentos ou agregações de agrupamentos e escolas não agrupadas.

ensinos básico e secundário²⁶, é expectável que possa existir alguma mobilidade dos professores em virtude da existência de “horários zero”.

Quadro nº 14

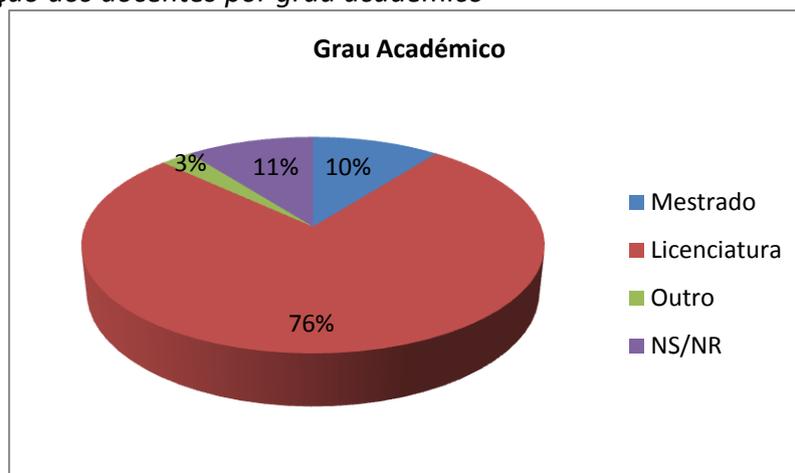
Idade média dos inquiridos

	Frequência	%
< 30	0	0
31-34	5	13,2
35-38	7	18,5
39-42	7	18,5
43-46	5	13,2
47-50	4	10,4
51-54	0	0
55-58	2	5,2
> 59	1	2,6
NR	7	18,4
TOTAL	38	100

No que respeita ao **grau académico**, o gráfico apresentado a seguir mostra que a maioria dos inquiridos detém o grau académico “licenciatura” (76%). No entanto, e atendendo a aspetos como a faixa etária e o tempo de serviço, é legítimo concluirmos que alguns docentes (10%) complementaram a sua formação inicial através de Cursos de Mestrado.

Gráfico nº2

Caracterização dos docentes por grau académico



No quadro seguinte apresentamos a distribuição de docentes de acordo com o tempo de serviço no sistema educativo e na Escola Alfa.

²⁶ Em comunicado de 26 de março de 2012, o Ministério da Educação e Ciência dá a conhecer as mudanças resultantes da Revisão da Estrutura Curricular, a entrar em vigor no ano letivo 2012/13.

Quadro nº 15

Distribuição dos docentes segundo o tempo de serviço (anos) no sistema educativo e na Escola Alfa

	Tempo de serviço no sistema	Tempo de serviço no sistema (%)	Tempo de serviço na Escola Alfa	Tempo de serviço na Escola Alfa (%)
1-4	-	-	18	47,4
5-8	5	13,2	6	15,7
9-12	3	7,9	2	5,4
13-16	8	21,1	-	-
17-20	5	13,2	3	7,9
21-24	7	18,4	3	7,9
25-28	3	7,9	-	-
29-32	1	2,6	-	-
NS/NR	6	15,7	6	15,7

Quanto aos **anos de serviço** dos docentes, o quadro 15 evidencia que 63,2% dos docentes possuem entre 13 e 16 anos de serviço no sistema educativo, o que indica que estamos perante um conjunto de pessoas com uma experiência relevante na atividade de docência.

A análise do quadro permite verificar que 56,3% dos respondentes se encontram na escola pela primeira vez ou têm até quatro anos de serviço nesta escola. Considerámos este número elevado, podendo eventualmente ser um indicador de que o grupo de docentes se encontra em mudança, através da introdução de novos elementos. Este valor pode indiciar também algum desconhecimento da realidade educativa do estabelecimento de ensino, tal como um índice fraco de identidade profissional.

6.3. Objetivos do trabalho colaborativo

O quadro nº16 apresenta as frequências relativas e a moda para cada item do Grupo II, visando analisar as opiniões que os professores têm acerca dos objetivos do trabalho colaborativo.

Quadro nº16

Opiniões dos professores sobre os objetivos do trabalho colaborativo

Itens	Não concordo (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)	Moda
A partilha de dúvidas	-	2,6	39,5	57,9	4
A partilha de práticas	-	-	34,2	65,8	4
O debate de ideias e de opiniões	-	-	31,6	68,4	4
O planeamento conjunto da prática docente	-	2,6	28,9	68,4	4
A construção conjunta de materiais	-	5,3	36,8	57,9	4
A uniformização de práticas docentes	-	10,5	47,4	42,1	3
A resolução de problemas comuns	-	2,6	44,7	52,6	4
A resolução de problemas individuais	5,3	28,9	31,6	34,2	4
A melhoria das práticas docentes	-	2,6	36,8	60,5	4
O desenvolvimento profissional	-	7,9	44,7	47,4	4
A articulação do trabalho docente	-	2,6	44,7	52,6	4
A construção de recursos comuns	-	7,9	39,5	52,6	4
A reflexão sobre a prática	-	5,3	50,0	44,7	3
A aprendizagem mútua	2,6	5,3	39,5	52,6	4
A melhoria da cultura profissional	-	7,9	42,1	50,0	4
A melhoria do relacionamento interpessoal	-	7,9	57,9	34,2	3
O desenvolvimento de práticas inovadoras	-	13,2	50,0	36,8	3
Aumentar o sentido de pertença dos docentes	5,3	23,7	42,1	28,9	3
Melhorar a confiança e a autoestima dos docentes	-	31,6	39,5	28,9	3
Aumentar a interação entre os docentes	-	2,6	57,9	39,5	3
A melhoria dos resultados dos alunos	-	7,9	52,6	39,5	3
A entajuda e o apoio mútuo	-	5,3	44,7	50,0	4
Rentabilizar o tempo destinado à atividade profissional	-	10,5	52,6	36,8	3

Através da análise das frequências relativas em cada uma das afirmações, constatamos que os docentes privilegiam os seguintes objetivos para o trabalho colegial (mais de 50,0% selecionam a opção “concordo totalmente”):

- Partilha de dúvidas (57,9%);
- Partilha de práticas (65,8%);

- Debate de ideias e opiniões (68,4%);
- Planeamento conjunto da prática docente (68,4%);
- Construção conjunta de materiais (57,9%);
- Resolução de problemas comuns (52,6%);
- Melhoria das práticas docentes (60,5%);
- Articulação do trabalho docente (52,6%);
- Construção de recursos comuns (52,6%);
- Aprendizagem mútua (52,6%).

As frequências relativas mais elevadas dizem respeito às afirmações “partilha de práticas”, “debate de ideias e de opiniões” e “planeamento conjunto da prática docente”, que recolhem maior nível de concordância por parte dos docentes, ao passo que os itens “resolução de problemas individuais”, “aumentar o sentido de pertença dos docentes” e “melhorar a confiança e a autoestima dos docentes” apresentam níveis mais baixos de concordância.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que, globalmente, os professores estão conscientes dos objetivos, ou motivações, que presidem à implementação do trabalho colaborativo.

No quadro teórico, recorrendo a Lima (2002), e também a Formosinho e Machado (2008), afirmámos que a escola não muda por decreto e que o trabalho em conjunto não surge por qualquer imposição normativa que possa reconhecer e salientar as finalidades daquele tipo de trabalho, antes parte da postura dos docentes perante a sua atividade profissional. Se os professores reconhecerem que o trabalho colaborativo permite atingir determinados objetivos, devidamente enquadrados na missão do sistema educativo, será muito mais fácil integrar o trabalho colegial no quotidiano das escolas. Como na questão da ADD, e seguindo o postulado no estudo da OCDE (2009), é imperativo envolver os docentes nas decisões de política educativa, para que aqueles as reconheçam como *suas* e mais facilmente as adotem.

6.4. Operacionalização do trabalho colaborativo no quotidiano docente

a) Contextos em que ocorre o trabalho colaborativo

Pretendendo analisar as opiniões dos docentes sobre os contextos em que o trabalho colaborativo se desenrola, apresentamos as frequências relativas para cada um dos itens, o que permite observar que a maioria dos docentes “concorda” ou “concorda totalmente”, com maior incidência na primeira opção.

Quadro nº17

Contextos em que ocorre o trabalho colaborativo

Itens	Não concordo (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)	Moda
Conselhos de Turma	5,3	31,6	47,4	15,8	3
Departamentos Curriculares	5,3	18,4	50	26,3	3
Núcleos Pedagógicos	-	13,2	42,1	44,7	4
Conselhos de Ano	7,9	28,9	52,6	10,5	3
Conselho Pedagógico	5,3	36,8	42,1	15,8	3
Docentes com relações de amizade	5,3	18,4	31,6	44,7	4
Ações de Formação	10,5	21,1	52,6	15,8	3

Vejamos, pois, quais os contextos em que, segundo os docentes, o trabalho em conjunto se desenvolve, destacando os três com frequências relativas mais elevadas para as opções “concordo” e “concordo totalmente”:

- Departamentos curriculares (76,3%);
- Núcleos pedagógicos (86,8%);
- Entre docentes com relações de amizade (76,3%).

Os contextos “departamentos curriculares” e “núcleos pedagógicos” correspondem a momentos definidos nos normativos internos das escolas, podendo ser entendidos como a *colegialidade forçada* de que falam Fullan e Hargreaves (2001). Já o trabalho colaborativo “entre docentes com relação de amizade” poderá dizer respeito ao facto

de ser mais habitual os docentes trocarem impressões e materiais com os colegas com os quais sentem maior afinidade e proximidade. Ambos os aspetos são benéficos para o desenvolvimento profissional dos docentes mas constituem formas incipientes de trabalho colaborativo.

b) Situações em que ocorre o trabalho colaborativo

O quadro nº 18 ilustra as situações em que o trabalho colaborativo acontece na ótica dos docentes inquiridos.

Quadro nº18

Situações em que ocorre o trabalho colaborativo

Itens	Não concordo (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)	Moda
Lecionação em pares/ equipas pedagógicas	2,6	13,2	39,5	44,7	4
Elaboração de planificações anuais	-	15,8	52,6	31,6	3
Elaboração de planificações a médio prazo	-	13,2	60,5	26,3	3
Elaboração de planificações de aula	-	31,6	55,3	13,2	3
Construção de instrumentos de avaliação	-	13,2	55,3	31,6	3
Construção de recursos para as aulas	-	15,8	63,2	21,1	3
Avaliação dos alunos	-	28,9	63,2	7,9	3
Planeamento e concretização de atividades do PAA	-	10,5	65,8	23,7	3
Planeamento e concretização de projetos da escola	-	10,5	68,4	21,1	3

Através da análise dos resultados apresentados no quadro nº 18, observamos que, de uma forma geral, a opinião dos docentes sobre as situações em que o trabalho colaborativo se desenvolve alcança maior expressão no item “lecionação em pares/ equipas pedagógicas” (84,2%, correspondendo 44,7% à opção “concordo totalmente”). Não restam dúvidas de que a lecionação conjunta “obriga” a um trabalho de equipa mais intenso e frequente, obrigando a articular procedimentos e a chegar a consensos no que respeita às estratégias pedagógicas a implementar. Nesta situação, a sala de aula deixa de ser o espaço individualizado do professor e passa a ser o espaço partilhado, implicando decisões em conjunto.

Para além da situação que acabámos de destacar, há outras que merecem a nossa atenção, sendo de referir que, para todas elas, a opção “concordo totalmente” nunca ultrapassa os 31,6%, atingindo a opção “concordo” valores mais elevados:

- Elaboração de planificações anuais (84,2%);
- Elaboração de planificações a médio prazo (86,8%);
- Construção de instrumentos de avaliação (86,9%);
- Construção de recursos para as aulas (84,3%);
- Planeamento e concretização de atividades do PAA (89,5%);
- Planeamento e concretização de projetos da escola (89,5%).

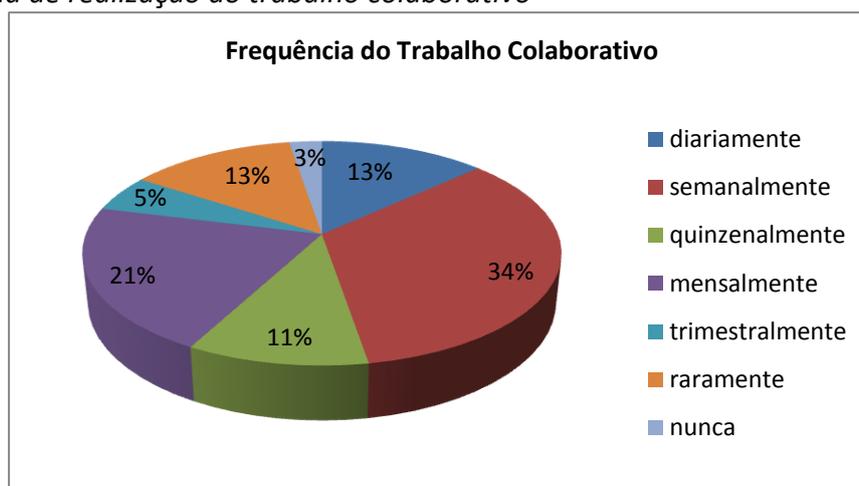
c) Frequência com que é realizado o trabalho colaborativo

O gráfico nº3 dá conta da frequência com que os docentes concretizam o trabalho em conjunto, na opinião daqueles.

Temos consciência das reservas que tais dados podem suscitar, na medida em que esta questão está estreitamente ligada à forma como cada docente encara o trabalho colaborativo, ou seja, há uma grande possibilidade de os significados que cada professor atribui ao trabalho colaborativo serem bastante diversos. Recordando Little, citada por Lima (2002), é pertinente lembrar que o trabalho colaborativo por excelência é aquele que implica uma responsabilidade partilhada, uma interdependência intensa e a existência de concepções coletivas. Ora, é bastante provável que, para grande parte dos docentes, o trabalho colaborativo seja entendido como a partilha de materiais, a troca de experiências, as conversas informais, que são contextos muito habituais e frequentes nas escolas, mas que estão longe de poderem ser integrados na definição proposta por Little (1992) para o efetivo trabalho colaborativo docente.

Gráfico nº3

Frequência de realização do trabalho colaborativo



Ainda assim, e apesar da limitação que acabámos de expor, não poderíamos deixar de caracterizar a frequência com que o trabalho colaborativo é realizado pelos professores, baseando-nos nos dados recolhidos, os quais traduzem as opiniões dos docentes.

Deste modo, destacamos as duas opções mais apontadas pelos inquiridos relativamente à frequência com que concretizam o trabalho colaborativo: “semanalmente” (34%) e “mensalmente” (21%). As opções “diariamente” e “raramente” apresentam a mesma frequência relativa de 13%.

6.5. Mudanças trazidas pela ADD ao trabalho colaborativo

As possíveis transformações decorrentes da implementação da ADD no âmbito do trabalho colaborativo, segundo a opinião dos inquiridos, são apresentadas no quadro nº19.

Quadro nº19

Mudanças trazidas pela ADD ao trabalho colaborativo

Itens	Não concordo (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)	Moda
Reforçou o individualismo docente	10,5	28,9	28,9	31,6	4
Enfraqueceu a partilha de materiais entre os docentes	18,4	15,8	39,5	26,3	3
Promoveu a reflexão conjunta sobre a prática docente	28,9	39,5	23,7	7,9	2
Promoveu a planificação conjunta da prática letiva	23,7	44,7	31,6	-	2
Potenciou a aprendizagem entre pares	23,7	47,4	28,9	-	2
Contribuiu para a resolução de problemas comuns	31,6	42,1	23,7	2,6	2
Conduziu à uniformidade de práticas docentes	26,3	55,3	18,4	-	2
Promoveu o trabalho colaborativo	28,9	42,1	28,9	-	2
Burocratizou um trabalho colaborativo já existente, obrigando a que o mesmo fosse alvo de registo	7,9	18,4	36,8	36,8	3 e 4*
Promoveu a melhoria da prática docente	39,5	42,1	18,4	-	2
Contribuiu para a melhoria do clima da escola	68,4	23,7	5,3	2,6	1

* Distribuição bimodal.

Seguidamente, destacamos as mudanças apontadas pelos docentes que obtêm frequências relativas mais elevadas no somatório das opções “**concordo**” e “**concordo totalmente**”:

- Reforçou o individualismo docente (60,5%);
- Enfraqueceu a partilha de materiais entre os docentes (65,8%);
- Burocratizou um trabalho colaborativo já existente, obrigando a que o mesmo fosse alvo de registo (73,6%).

Sanches (2008) reflete sobre este aspeto concluindo que a avaliação do desempenho “poderá gerar condições para um clima de escola dominado pelo individualismo, pela competição e pela concorrência estéril entre os professores” (p. 14). Por seu turno, Day (2001), ao refletir sobre a opção segura dos professores pela privacidade, pelo individualismo, conclui que tal se verifica particularmente “em contextos de reforma

em que a única privacidade e a única área para exercer o seu juízo discricionário é a sala de aula” (p. 129). Mas, as mudanças, as reformas, na qual incluímos as profundas mudanças ao modelo de ADD, podem ter mais consequências nefastas: “a colaboração com colegas torna-se limitada (...) pela competitividade resultante da publicação de quadros de avaliação e de resultados de inspeções num sistema educativo orientado pelo mercado” (*idem*, p. 119). Ao debruçar-se sobre o modelo de ADD implementado em 2010, conclui um estudo da OCDE de 2012 que “this context of competition undermines the possibility to create a professional culture where there could be genuine discussion and collective learning” (Santiago *et al.*, p. 84).

É também pertinente destacarmos as afirmações cujo somatório das frequências relativas das opções “**não concordo**” e “**concordo pouco**” é mais elevado. Assim, na opinião dos inquiridos, a ADD **não** trouxe mais-valias aos seguintes aspetos:

- Reflexão conjunta sobre a prática docente (68,4%);
- Planificação conjunta da prática letiva (68,4%);
- Aprendizagem entre pares (71,1%);
- Resolução de problemas comuns (73,7%);
- Uniformidade de práticas docentes (81,6%);
- Trabalho colaborativo (71,0%);
- Melhoria da prática docente (81,6%);
- Melhoria do clima de escola (92,1%).

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que **a ADD não beneficiou o trabalho colaborativo docente**. Antes pelo contrário: os resultados obtidos mostraram-nos que a implementação da ADD agravou alguns aspetos do quotidiano escolar, de que destacamos o “clima de escola”, com 68,4% dos inquiridos a selecionarem a opção “não concordo”. Um estudo da OCDE de 1989, citado por Day (2001), refere que “um corpo docente desmotivado e que denote falta de compromisso terá efeitos desastrosos mesmo para a melhor das intenções de mudança” (p. 38). Schein, citado por Gomes (1993), afirma que “a mudança depende duma multiplicidade de fatores: da flexibilidade da organização, do grau em que cada pessoa está disposta a mudar e das crises induzidas externamente que forçam a mudança” (p. 61). Não terá a ADD

introduzido uma “crise” no clima de escola e no trabalho colaborativo dos docentes?
Os dados obtidos apontam para uma resposta afirmativa à nossa questão.

6.6. Vantagens do trabalho colaborativo

As vantagens que os docentes reconhecem ao trabalho colaborativo são apresentadas no quadro nº20.

Quadro nº20

Vantagens do trabalho colaborativo

Itens	Não concordo (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)	Moda
Aprendizagem mútua	-	5,3	47,4	47,4	3 e 4*
Identificação de soluções para problemas	-	10,5	44,7	44,7	3 e 4*
Desenvolvimento profissional dos professores	-	7,9	50,0	42,1	3
Melhoria das aprendizagens dos alunos	-	10,5	50,0	39,5	3
Melhoria dos resultados escolares	-	18,4	50,0	31,6	3
Transformação das escolas em comunidades de aprendizagem	2,6	13,2	44,7	39,5	3
Promoção da solidariedade geral	7,9	15,8	42,1	34,2	3
Rentabilização da heterogeneidade docente (grupos disciplinares, formações académicas...)	-	21,1	52,6	26,3	3
Incentivo à mudança para alcançar os objetivos da organização escolar	2,6	31,6	44,7	21,1	3
Melhoria das redes de comunicação interna	5,3	28,9	39,5	26,3	3
Incremento da interdisciplinaridade	5,3	18,4	50,0	26,3	3
Incremento da articulação curricular	2,6	13,2	55,3	28,9	3
Reforço do papel das lideranças intermédias enquanto mobilizadoras do trabalho em equipa	2,6	18,4	55,3	23,7	3
Rentabilização do tempo destinado à atividade profissional	5,3	21,1	44,7	28,9	3

* Distribuição bimodal.

Parece-nos pertinente destacar as afirmações com frequências relativas mais elevadas nas opções “concordo” e “concordo totalmente”:

- Aprendizagem mútua (94,8%);
- Identificação de soluções para problemas (89,4%);
- Desenvolvimento profissional dos professores (92,1%);
- Melhoria das aprendizagens dos alunos (89,5%);
- Melhoria dos resultados escolares (81,6%);
- Transformação das escolas em comunidades de aprendizagem (84,2%);
- Promoção da solidariedade geral (76,3%);
- Rentabilização da heterogeneidade docente (78,9%);
- Incremento da articulação curricular (84,2%);
- Reforço do papel das lideranças intermédias enquanto mobilizadoras do trabalho em equipa (79,0%).

Os valores apresentados podem significar que a consciência das mais-valias do trabalho colegial está disseminada entre os docentes, de uma forma razoavelmente consistente – note-se que a moda de todos os itens é 3 (“concordo”). Arriscaríamos mesmo a colocar a hipótese de existir uma vontade geral de implementar o trabalho colaborativo – isto porque, se lhe são reconhecidos tantos benefícios, por que não torná-lo uma realidade no quotidiano profissional dos professores? Talvez porque algumas dificuldades e constrangimentos teimem em persistir, como veremos de seguida.

6.7. Dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo

Os inquiridos da Escola Alfa, embora reconheçam, de um modo geral, uma série de vantagens ao trabalho colaborativo, não deixam de apontar as dificuldades e constrangimentos que podem impedir essa modalidade de trabalho – o quadro nº21 caracteriza estatisticamente esse aspeto.

Quadro nº21

Dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo

Itens	Não concordo (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)	Mediana	Moda
Heterogeneidade de formação e diferentes vínculos profissionais	2,6	31,6	63,2	2,6	3	3
Dificuldades de adaptação às mudanças e às transformações das escolas	-	26,3	63,2	10,5	3	3
Ausência de liderança nas estruturas intermédias	13,2	28,9	55,3	2,6	3	3
Heterogeneidade das equipas de docentes (formação académica e fase da carreira)	13,2	31,6	50,0	5,3	3	3
Falta de afinidade entre docentes	18,4	15,8	57,9	7,9	3	3
Ausência de interesses comuns	15,8	18,4	57,9	7,9	3	3
Ausência de uma cultura de escola	10,5	18,4	55,3	15,8	3	3
Ausência de uma visão partilhada da escola	15,8	15,8	52,6	15,8	3	3
Não envolvimento/ participação ativa em estruturas e órgãos da escola	10,5	31,6	44,7	13,2	3	3
Competição pela obtenção de lugares/ cargos de prestígio	18,4	36,8	28,9	15,8	2	2
Existência de objetivos de desempenho docente diferentes	5,3	34,2	50,0	10,5	3	3
Existência de prioridades diferentes face aos mesmos objetivos	10,5	18,4	57,9	13,2	3	3
Existência de diferentes filosofias pedagógicas	7,9	21,1	57,9	13,2	3	3
Existência de diferentes objetivos e valores pessoais	10,5	13,2	60,5	15,8	3	3
Prevalência de interesses profissionais	10,5	21,1	52,6	15,8	3	3
Acomodação na carreira	13,2	31,6	39,5	15,8	3	3
Falta de motivação	5,3	23,7	47,4	23,7	3	3
Existência de relações hierárquicas entre os docentes da equipa de trabalho	23,7	31,6	44,7	-	2	3
Falta de confiança entre os docentes	28,9	18,4	44,7	7,9	3	3
Os professores ancoram as suas identidades, ações e entendimentos na sua própria disciplina	13,2	23,7	60,5	2,6	3	3
Os departamentos criam fronteiras no interior das escolas	31,6	34,2	31,6	2,6	2	2
As normas organizacionais das escolas impedem a colaboração	23,7	34,2	36,8	5,3	2	3
Escassez de tempo	-	10,5	39,5	50,0	3,5	4

Itens	Não concordo (%)	Concordo pouco (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)	Mediana	Moda
Os horários dos docentes não contemplam horas comuns para trabalho colaborativo	-	13,2	28,9	57,9	4	4
Ausência de espaços adequados (e disponíveis) para o trabalho em equipa	13,2	18,4	28,9	39,5	3	4

Os itens relativos às dificuldades e constrangimentos com frequências relativas mais elevadas nas opções “concordo” e “concordo totalmente” e que, cumulativamente, apresentam medianas e modas superiores a 3, são:

- Escassez de tempo (89,5%);
- Os horários dos docentes não contemplam tempos comuns para o trabalho colaborativo (86,8%).

Parece-nos pertinente destacar também a afirmação “ausência de espaços adequados (e disponíveis) para o trabalho em equipa”, cuja frequência relativa para a opção “concordo totalmente” é de 39,5% (a mais elevada). À semelhança dos dois itens referidos anteriormente, também este apresenta uma moda igual a 4, o que permite concluir que as dificuldades que, na opinião dos docentes, mais prejudicam o trabalho colaborativo se prendem a questões organizacionais e de logística, como a distribuição do tempo para a atividade profissional e a afetação de espaços adequados para a realização do trabalho de equipa.

Os dados obtidos parecem corroborar Torres (2011) quando esta reconhece que, por mais que o controlo exterior sobre as escolas tenda a crescer, estas não deixarão de funcionar segundo as suas dinâmicas coletivas, já construídas, e que ultrapassam as orientações normativas. Hargreaves, citado por Formosinho e Machado (2008), defende a existência de “tensão no interior da colegialidade docente, entre a artificialidade e a espontaneidade, entre a colaboração controlada, contida e inventada pelos administradores e a colaboração inventada e controlada pelos profissionais que a procuram” (p. 10).

CAPÍTULO 7: TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

7.1. Objetivos e operacionalização do trabalho colaborativo

Neste ponto do nosso trabalho, vamos reunir os resultados obtidos a partir da análise dos grupos II e III do questionário, visto que a informação que daí retirámos se relaciona, como um todo, com a análise de conteúdo realizada para os objetivos e operacionalização do trabalho colaborativo.

Da análise do grupo II do questionário, destacam-se três objetivos como os mais apontados pelos docentes para o trabalho realizado colaborativamente: a *partilha de práticas*; o *debate de ideias e opiniões*; e o *planeamento conjunto da prática docente*. Quanto às situações em que ocorre o trabalho colaborativo (questão 3 do grupo III), são destacadas duas: *planeamento e concretização de atividades do PAA*, e *planeamento e concretização de projetos da escola*. Ou seja, o objetivo *planeamento conjunto da prática docente* parece restringir-se às atividades do PAA e à concretização de projetos da escola, ficando de fora outros aspetos da prática docente como a prática letiva, isto é, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, e o Despacho nº16034/2010, de 18 de outubro, reconhecem um papel central à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, visto que “a função principal deste profissional [o docente] é *ensinar* e promover a aprendizagem dos alunos” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº240/2001).

Nas diversas atas analisadas, o *planeamento conjunto da atividade docente* restringe-se à planificação de atividades do PAA e de outros projetos da escola, não existindo quaisquer indícios de que os docentes trabalhem em conjunto a planificação da atividade letiva. Formosinho e Machado (2008) reconhecem esta situação ao afirmarem que “é principalmente na organização e implementação de projetos que deparamos com a *cultura de colaboração*” (p. 10). Os mesmos autores acrescentam que “é em torno de projetos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências” (p. 11).

A análise que fizemos das atas dos departamentos curriculares e das reuniões de articulação, bem como dos outros documentos da escola já enunciados, permite-nos

corroborar que o *debate de ideias e de opiniões* constitui a principal concretização do trabalho colaborativo, sendo que esta reflexão conjunta aborda quase exclusivamente as temáticas dos *resultados escolares* e do *insucesso escolar*, surgindo ainda, embora com menor expressividade, outros assuntos como as *questões disciplinares*, a *avaliação do PAA e de outros projetos*, e também as *questões organizacionais do funcionamento dos departamentos*.

Os documentos de gestão pedagógica da escola preveem um leque mais alargado de tópicos a tratar em sede de departamento, para além dos que já citámos: *planificações anuais*, *grupos de trabalho específicos*, *reuniões de articulação (entre docentes de diferentes ciclos de ensino)*, *interdisciplinaridade a nível de programas*, *projetos*, *metodologias*. Apenas a elaboração conjunta das planificações anuais surge espelhada nas atas, de uma forma muito superficial, já que não são fornecidas quaisquer informações acerca do *modus faciendi* daqueles documentos, nomeadamente dos critérios que subjazem à sua elaboração.

Os documentos analisados corroboram igualmente os contextos mais apontados pelos inquiridos nos questionários, como aqueles em que o trabalho colaborativo acontece: nos *departamentos curriculares* e nos *núcleos pedagógicos*. Obviamente, não há forma de confirmarmos, através da análise documental, se o trabalho colaborativo acontece com mais frequência *entre docentes com relações de amizade*, tal como é sugerido pelos respondentes.

7.2. Vantagens do trabalho colaborativo

Ao analisar o grupo V (nº6) do questionário, no qual se solicita a opinião aos respondentes acerca das vantagens do trabalho colaborativo, não há nenhum item que se sobreponha claramente aos restantes, o que significa que os professores inquiridos reconhecem que o trabalho conjunto beneficia uma série de aspetos da sua prática profissional. Nesta linha, Bonals (1996) defende que “para realizar las propias aspiraciones son necesarios los otros” (p. 13), acrescentando que “los otros nos ayudan a llevar a término nuestras aspiraciones” (*idem*). Hargreaves (2000), por seu

turno, lembra que “in teaching the work is never over, more can always be improved” (p. 16), perspectiva que, de certa forma, sustenta a necessidade do trabalho conjunto.

Ainda assim, devemos destacar as vantagens selecionadas pelos professores que vão ao encontro do que pudemos constatar através da análise documental: *incremento da interdisciplinaridade e da articulação curricular, aprendizagem mútua, e desenvolvimento profissional*. Estes três aspetos são os que surgem mais vincadamente quer nas atas quer nos outros documentos analisados, facto que ganha sentido se, na esteira de Simão *et al.* (citados por Nogueira & Nuñez, 2011), estivermos conscientes da “necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada” (p. 3687).

Através da análise documental, verificámos que o trabalho colaborativo permite dar resposta às necessidades de formação dos docentes, através da constituição de comunidades de aprendizagem para partilhar boas práticas, nomeadamente com a “*realização de workshops dinamizados por colegas que manifestaram tal disponibilidade*” (ADEXP), com a “*partilha de competências e conhecimentos para a resolução de problemas*” (PE), e também com a “*realização de sessões de autoformação no Departamento*” (ART).

No que respeita à *interdisciplinaridade e articulação curricular*, embora as atas refiram a existência de um trabalho articulado e produtivo que conduz, nomeadamente, à “*uniformização de práticas*” (ART) e à “*instituição de procedimentos comuns*” (ART), tais referências são muito pontuais e pouco consistentes, permitindo inferir que tais procedimentos não constituem práticas regulares entre os docentes da Escola Alfa. Esta nossa suposição ganha consistência ao verificarmos que, em vários documentos, se constata que há falta de articulação entre os docentes em diversas situações: “*os docentes deverão trocar mais impressões, confrontar opiniões, conhecer os materiais a utilizar e trabalhar mais em conjunto*” (ADLING), e o reconhecimento de que “*a articulação pedagógica, intra e interdepartamental, [foi] assumida pelo corpo docente como uma dificuldade*” (RAE).

7.3. Dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo

A *escassez de tempo* e o facto de os *horários dos docentes não contemplarem tempos comuns para o trabalho em equipa* são os aspetos apontados pelos inquiridos como os que mais dificultam a concretização do trabalho colaborativo (grupo V, nº7), surgindo ainda, com alguma expressividade, a *ausência de espaços adequados (e disponíveis) para o trabalho em equipa*.

Os documentos analisados corroboram a informação recolhida nos questionários: *“considera importante a inclusão de horas para trabalho colaborativo entre docentes nos seus horários”* (ADLING); *“não houve um tempo comum a todos os docentes para poder trabalhar”* (ADEXP); *“(…) este [o trabalho de equipa] torna-se complicado de levar a cabo após um longo dia de trabalho (…) pelo que considera importante a inclusão de horas para trabalho colaborativo entre docentes nos seus horários”* (ADLING).

O estudo de Day (2001) vai no mesmo sentido das dificuldades apontadas, reconhecendo que os docentes têm consciência da perda da sua autonomia profissional, sendo que *“esta situação se evidencia na intensificação do seu trabalho, na ampliação da prestação de contas burocrática e contratual, na diminuição de recursos (incluindo tempo e energia, os recursos mais preciosos de todos) e no aumento do sistema administrativo”* (p. 24).

No entanto, a análise documental conduz-nos a dificuldades e constrangimentos que ultrapassam a mera dimensão organizacional e logística, focando aspetos como a falta de articulação pedagógica entre os docentes, entre os departamentos, as dificuldades sentidas pelas lideranças intermédias em coordenar os respetivos departamentos, e também os diferentes níveis de envolvimento dos docentes na vida escolar: *“[coordenadora] admitiu as suas dificuldades em gerir o trabalho em grande grupo”* (ADEXP), *“nem todos os professores do departamento estiveram disponíveis, sendo que esta atividade foi realizada à custa do trabalho de poucos”* (ADMAT). Shaw, (citado por Passos, 2002), subscreve que os grupos heterogéneos apresentam uma maior dificuldade em atingir os objetivos comuns, já que gastam mais tempo e energia na sua manutenção do que os grupos homogéneos – esta poderá ser uma causa possível para

a falta de articulação no interior dos departamentos (que agregam diferentes grupos de recrutamento) e entre os diferentes departamentos.

Silva (2011) afirma que há um confronto, um “embate” mais ou menos poderoso, entre as estruturas formais da organização escolar (os departamentos incluem-se nesta designação) e as informais (por exemplo, entre docentes com relações de amizade). Este “embate” pode limitar, ou mesmo impedir, o trabalho colaborativo.

CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1. Conclusões

Um dos elementos principais em que se baseia o quadro teórico desenvolvido na Parte I desta dissertação repousa no estudo efetuado por Lima (2002), que apresenta como principal conclusão o facto de ser urgente perceber o que falta aos professores para que colaborem mais, quando o desejarem, de uma forma conseqüente (e gratificante) para os alunos, lançando o repto da necessidade de se explorar o real impacto nas escolas das relações entre colegas. Já Fullan e Hargreaves (2001) haviam feito proposta idêntica ao reconhecerem que “quando o isolamento é um fenómeno alargado, devemos perguntar-nos o que existe nas nossas escolas que o suscite tanto” (p. 22).

O nosso percurso foi, de certa forma, o inverso do proposto pelos autores referidos, já que considerámos como questão central do nosso trabalho o perceber que impacto teve o modelo de ADD implementado em 2009/2010 (Decreto Regulamentar nº2/2010) no trabalho colaborativo dos professores, e não o contrário, o que significa que partimos do princípio de que existiria algum trabalho colaborativo nas escolas e que o mesmo poderia ter sido afetado pela aplicação da ADD.

Esta questão conduziu-nos a outras, que considerámos relevantes para tentar explicitar a questão central e que, por sua vez, foram convertidas num conjunto de objetivos que nortearam as várias fases da presente investigação. Pareceu-nos importante perceber e caracterizar o modo como os docentes encaram o trabalho colaborativo, em termos de objetivos, vantagens e dificuldades, e ainda em que situações e contextos e com que frequência põem o trabalho conjunto em prática. Para tal, recorreremos a dois instrumentos de recolha de dados: a análise documental e o inquérito por questionário, conjugando métodos qualitativos e quantitativos, no contexto de um estudo de caso.

A maior parte das formas de interação profissional que apurámos, quer através da análise documental quer através dos dados do inquérito por questionário são, basicamente, irrelevantes para a formação de uma verdadeira cultura de colaboração. Se nos cingíssemos às interações verbais (debates, troca de ideias, reflexões

conjuntas), seríamos tentados a inferir que a Escola Alfa é uma autêntica “escola colaborativa”, o que não corresponderia à verdade. Lima (2002) reconhece existir uma distinção fundamental “entre dois tipos de interação no ensino: os que envolvem conversas entre colegas e os que implicam uma atividade de prática conjunta” (p. 67). O mesmo autor realizou estudos em duas escolas secundárias, concluindo que “as relações colegiais que se estruturam em torno da mera comunicação verbal são muito mais numerosas do que as que implicam uma prática conjunta” (p. 63). Autores como Little (1992) ou Fullan e Hargreaves (2001) realizaram igualmente estudos neste âmbito, apresentando conclusões idênticas às citadas.

Assim, tendo por referência os objetivos do estudo que nortearam a nossa investigação, passamos a resumir os principais resultados:

1. *Conhecer as opiniões dos professores acerca dos objetivos do “trabalho colaborativo”*

Quando os professores implementam práticas colaborativas no contexto da sua atividade profissional, pautam-se por determinados objetivos, os quais podem ter origem em instâncias superiores (*top-down*) ou emergir das necessidades sentidas no quotidiano profissional. Assim, constatámos que há três objetivos que os docentes inquiridos destacam para o trabalho colaborativo que desenvolvem: a partilha de práticas, o debate de ideias e opiniões, e o planeamento conjunto da prática docente.

Os documentos da Escola Alfa que analisámos corroboram amplamente a reflexão conjunta sobre assuntos como os resultados escolares, questões disciplinares, e questões organizacionais do funcionamento dos departamentos. Já no que respeita à partilha de práticas ou ao planeamento conjunto, tais objetivos parecem restringir-se ao desenvolvimento de atividades do PAA ou de outros projetos da escola, e ainda a algumas sessões de autoformação promovidas em sede de departamento, com carácter bastante pontual. Ou seja, o trabalho colaborativo não se estende àquilo que constitui o cerne da atividade docente: o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, que constitui a dimensão central do desempenho docente, como tivemos oportunidade de demonstrar no quadro teórico, recorrendo aos normativos legais vigentes (o Decreto-Lei nº240/2001 e o Despacho nº 16034/2010).

2. *Averiguar os contextos e situações em que ocorre trabalho colaborativo no quotidiano profissional dos docentes*

São destacadas duas situações em que ocorre o trabalho colaborativo: planeamento e concretização de atividades do PAA, e planeamento e concretização de projetos da escola. Tal leva-nos a supor que o objetivo *planeamento conjunto da prática docente* se restringe às atividades do PAA e à concretização de projetos da escola, ficando de fora um aspeto essencial da prática docente: o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, considerado pelos normativos legais em vigor como o cerne da vida das escolas e do desempenho dos professores.

Os estudos de Little (1992), de Rosenholtz e de Ashton e Webb (citados por Fullan & Hargreaves, 2001), e ainda de Lima (2002), sugerem que o principal benefício da colaboração é o melhoramento do ensino através do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores, contribuindo para o aumento do sentido de eficácia dos docentes.

Assim, tendo em conta os dados apurados pela análise documental e pela aplicação dos questionários, parece-nos legítimo inferir que as situações em que os docentes inquiridos operacionalizam o trabalho colaborativo não correspondem às *formas fortes* de colaboração identificadas por Little (1992): ensino em equipa, partilha na tomada de decisões, planificação e observação em equipa, investigação-ação, treino contínuo pelos pares, mentoria...

Quando analisamos os dados relativos aos *contextos*, os documentos analisados apresentam evidências que confirmam os resultados obtidos através dos questionários. Assim, o trabalho colaborativo desenrola-se sobretudo nos *departamentos curriculares* e nos *núcleos pedagógicos*. É também relevante mencionarmos que muitos dos inquiridos consideram que o trabalho colaborativo acontece com mais frequência *entre docentes com relações de amizade*. A escolha desta opção não nos causa estranheza se pensarmos nas conclusões de Fullan e Hargreaves (2001) que consideram que, quando a colaboração docente atinge um desenvolvimento e aprofundamento relevantes, a mesma acaba por ultrapassar os limites profissionais, estendendo-se ao nível pessoal e familiar.

Importa ainda refletir sobre o significado do trabalho colaborativo realizado em departamento ou nos núcleos pedagógicos. Conquanto estas reuniões sejam programadas formalmente, incluindo-se no “*artificialismo administrativo* concebido para concretizar a colegialidade nas escolas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 103), há que reconhecer que “algum artificialismo será necessário na criação de praticamente todas as culturas colaborativas: estas não surgem por si próprias” (*idem*, p. 104). O problema coloca-se quando as escolas e os professores se revelam incapazes de superar o *artificialismo administrativo*, progredindo para formas mais espontâneas e frequentes de trabalho colegial, estas sim verdadeiramente conseqüentes para a eficácia e eficiência educativas.

3. *Indagar acerca da frequência com que o trabalho colaborativo é posto em prática*

Os respondentes da Escola Alfa selecionaram majoritariamente as opções “semanalmente” e “mensalmente” quando questionados sobre a frequência com que concretizam o trabalho colaborativo. A segunda opção apontada, e tendo em conta o que pudemos observar a partir das datas de realização das reuniões de departamento, parece-nos corresponder a estas últimas que se realizam com periodicidade mensal, habitualmente na semana seguinte à da realização do Conselho Pedagógico, algo que constitui uma prática corrente na generalidade das escolas portuguesas, não constituindo, portanto, uma situação espontaneamente criada pelo corpo docente.

Já a primeira opção, “semanalmente”, que não se encontra espelhada em nenhum registo na Escola Alfa (exceto algumas reuniões de pequenos grupos de docentes envolvidos em determinados projetos, com caráter pontual, estendendo-se por duas a três semanas), poderia levar-nos a concluir que o trabalho colaborativo é bastante frequente naquele estabelecimento de ensino. Na nossa opinião, e tendo em conta a forma como entendemos o trabalho colaborativo, tal não corresponde à realidade.

Lima (2002) refere as dificuldades em aferir se as culturas docentes são fortes ou fracas, tendo em conta a amplitude, a frequência e a abrangência das interações, defendendo que “idealmente, este ponto de referência deveria ser um padrão colegial nacional ou transnacional”(p. 54). Ainda assim, o mesmo autor acaba por reconhecer

que “um critério é sempre arbitrário, mas mais vale um critério arbitrário, tornado explícito, do que a ausência total de critérios” (p. 70).

Na nossa ótica, e no contexto do presente trabalho, não nos parece legítimo inferir que o trabalho colaborativo concretizado na Escola Alfa é frequente, tendo em conta que, para nós, e subscrevendo autores como Little (1992) ou Fullan e Hargreaves (2001), o verdadeiro trabalho colaborativo não significa interação verbal ou debate de ideias, mas, e sobretudo, a prática conjunta, a partilha de responsabilidades, a interdependência profissional, como já referimos.

4. Conhecer as possíveis transformações decorrentes da implementação do modelo de avaliação do desempenho docente no trabalho colaborativo dos professores

Este objetivo é o que está mais diretamente relacionado com a questão central da nossa investigação, tendo, por isso, merecido uma atenção especial, já que nos propusemos averiguar se a implementação do modelo de avaliação do desempenho docente transformou ou influenciou o modo como os docentes trabalham com os pares.

É compreensível que a aplicação de um novo modelo de ADD tenha provocado alterações no modo de trabalhar dos docentes, com maior visibilidade nas atividades que desenvolvem com os colegas – isto porque passou a exigir-se aos docentes que cumprissem determinadas metas ou, dito de outro modo, que apresentassem certos índices de “produtividade”, que fossem ao encontro das novas exigências sociais, visando a prestação de contas. Apple (2001) refere que “a divisão e o controlo progressivo do trabalho têm provocado um impacto ao nível das relações sociais, na forma como as pessoas se envolvem e interagem” (p. 222). A nosso ver, os professores estão aqui incluídos.

Fullan e Hargreaves (2001) referem que “uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e de reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente” (p. 21). As exigências trazidas pela

implementação da ADD apelam a um aprofundamento e aumento do trabalho colaborativo – se tivermos em conta que a ADD visou promover a observação de aulas entre pares, podemos considerar que abriu a porta para uma modalidade forte de trabalho colaborativo: a análise e reflexão conjunta sobre o valor, o propósito e a orientação do trabalho docente.

No entanto, e provavelmente porque a ADD foi substancialmente alterada (a partir de 2007, já que antes a progressão era praticamente automática, debilidade apontada pelo estudo da OCDE de 2009), de certa forma à revelia dos professores, acabou por trazer algumas dificuldades acrescidas à já incipiente e difícil colaboração entre os docentes, conforme referimos no quadro teórico, recorrendo a autores como Bonals (1996), Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002), ou Formosinho e Machado (2008). Os estudos destes autores mostram que o isolamento está instalado nas práticas profissionais dos docentes.

A alteração do modelo de ADD, tornando a avaliação dos professores mais complexa, mais exigente, e de certa forma uma “impulsionadora” da competição entre o corpo docente (Sanches, 2008; Santiago *et al.*, 2012), contribuiu para dificultar o trabalho colaborativo dos docentes – os dados que obtivemos apontam nesta direção, já que os inquiridos consideram que o modelo de ADD a que foram sujeitos *não* melhorou o clima da escola, reforçando o individualismo e enfraquecendo algumas práticas colaborativas, como a troca de materiais ou a planificação conjunta.

Esta situação contraria, em certa medida, o “espírito” do modelo de ADD já que o mesmo visa o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das escolas (estes aspetos motivaram a sua implementação), logo seria previsível que o mesmo estimulasse um maior envolvimento dos docentes, através do aprofundamento das suas interações e do trabalho colegial – o Decreto Regulamentar nº2/2010 pretende “envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação” (preâmbulo), tendo até abolido a distinção entre professor e professor titular, facto que poderia comprometer o clima nas escolas e o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

O profissionalismo interativo, sobretudo quando é construído a partir de dentro, funciona como um impulsionador de peso para novas ideias e práticas inovadoras,

constituindo igualmente a forma de prestação de contas mais adequada à elevada energia que caracteriza a profissão docente (Fullan & Hargreaves, 2001). Quer o normativo legal referido quer o que está atualmente em vigor (Decreto Regulamentar nº26/2012) pretendem criar condições para que as escolas e os docentes se envolvam mais ativa e colaborativamente no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. O verdadeiro trabalho colaborativo cria uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado, com um intuito sobretudo formativo, visando o aperfeiçoamento e a melhoria profissional, tal como é subscrito por autores como Leite (1993), Pacheco e Flores (1999), Mouraz *et al.* (2004), Formosinho, Machado e Formosinho (2010) que referimos no quadro teórico para distinguirmos a avaliação formativa da avaliação sumativa.

Rosenholtz; Mortimore *et al.*; Purkey e Smith; Reynolds; Hopkins, citados por Day (2001) realizaram estudos que sugerem que a colaboração é um fator essencial para o desenvolvimento dos professores e, a partir daqui, para a melhoria da escola, conclusão que se enquadra nos propósitos da avaliação formativa.

Contudo, parece-nos que os docentes não encararam os modelos mais recentes de ADD (desde 2007) nesta perspetiva, entendendo-os apenas na sua vertente de controlo e de prestação de contas, ou seja, numa dimensão sumativa da avaliação. Encontramos esta perspetiva no *Relatório* da OCDE de 2012, que refere que “despite the policy focus on improving teacher practice, the perception of teacher appraisal (...) is still more strongly focused on the *controlling* and *accountability* aspects” [itálico nosso] (Santiago *et al.*, 2012, p. 81).

Se os docentes não forem capazes de interiorizar a ADD também, e sobretudo, como um processo de *avaliação formativa*, optando por interpretá-la exclusivamente como um processo de controlo e de aferição da sua produtividade, dos resultados obtidos, é inevitável que a ADD venha a cimentar o individualismo e o trabalho solitário dos professores, embora tenha o propósito oposto de reforçar a colegialidade e o envolvimento dos docentes. Segundo Fullan e Hargreaves (2001), “o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a sua proteção contra o escrutínio e a intrusão” (p. 77).

A nosso ver, o modelo de ADD concretizado no Decreto Regulamentar nº2/2010 não trouxe qualquer mais-valia à colegialidade docente – os dados que obtivemos apontam neste sentido.

5. Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo

Os docentes inquiridos reconhecem que o trabalho colaborativo apresenta uma série de vantagens, todas elas em prol de um melhor desempenho profissional. Das vantagens apuradas, e tendo em conta quer a análise documental quer os dados do inquérito por questionário, destacamos o incremento da interdisciplinaridade e da articulação curricular, a aprendizagem mútua, e o desenvolvimento profissional dos professores.

Os benefícios mencionados estão de acordo com o quadro teórico que elaborámos, destacando o subcapítulo em que refletimos sobre as sinergias da colaboração, e vão no mesmo sentido dos estudos de Day (2001), Rosenholtz, Ashton e Webb (citados por Fullan & Hargreaves, 2001), Lima (2002), Formosinho e Machado (2008).

De facto, a maioria dos docentes tem consciência do poder da colaboração, encarando-a como uma forma de facilitar o seu quotidiano profissional e vendo-a como um instrumento valioso ao serviço da melhoria da escola. O problema coloca-se quando abordamos as práticas colaborativas, em que parece persistir uma clivagem entre as intenções de colaboração e a colaboração propriamente dita, tal como é apresentada por Little (1992). O estudo da OCDE de 2012 apresenta conclusões análogas às que indicámos ao afirmar que “there is no culture of sharing classroom practice, developmental classroom observation, professional feedback, peer discussion and professional coaching” (Santiago *et al.*, p. 38). Ou seja: estamos ainda longe de poder encontrar *verdadeiras* culturas colaborativas na maioria das escolas portuguesas, com os benefícios e vantagens que daí advêm.

6. Identificar as principais dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo

Os dados que obtivemos relativamente às dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo remetem para as condições organizacionais, nas quais se incluem os

horários, a carga de trabalho frequentemente excessiva, e até a falta de espaços adequados e disponíveis para o trabalho em equipa. Para além destas, encontramos ainda alguns indícios, sobretudo nos documentos da Escola Alfa que analisámos, que dizem respeito às contingências estruturais, onde se incluem a organização por departamentos ou as divisões por áreas do saber, também importantes para percebermos a ausência de práticas colaborativas no trabalho docente. Tal significa que não podemos acusar os professores, em exclusivo, pela ausência de colegialidade nas escolas (Lima, 2002).

Fullan e Hargreaves (2001) e também Lima (2002) subscrevem a inexistência de oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, para que aprendam uns com os outros e incrementem as suas competências enquanto comunidade.

Todavia, o isolamento docente não pode ser encarado como uma fatalidade, embora, como afirmam Fullan e Hargreaves (2001) o isolamento seja “um problema fortemente enraizado (...) suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela História” (p. 23).

8.2. Limitações do estudo

Parece-nos pertinente, nesta parte final da dissertação, destacar alguns aspetos que, a nosso ver, foram limitações ao desenvolvimento do nosso trabalho:

- Houve algumas dificuldades em obter a totalidade dos dados pretendidos relativamente à Escola Alfa, visto que nem todas as atas dos departamentos curriculares e das reuniões de articulação estavam arquivadas e disponíveis para consulta, não tendo sido possível localizá-las, apesar dos esforços da Direção nesse sentido;
- Os poucos conhecimentos da investigadora na área da Estatística, e a indisponibilidade temporal para aprofundar esta área, condicionaram o tipo de análise;

- Quando se trata de um estudo de caso, como o presente, os dados obtidos não atingem o nível de representatividade que seria desejável; por isso, as afirmações produzidas sobre a Escola Alfa não serão absolutas mas sim relativas, já que nos situamos numa microescala. Esta desvantagem coloca bastantes limitações à interpretação, sobretudo quando se tratar de estudar outras escolas com contextos e características muito diferentes;
- O exercício da função profissional em simultâneo com a realização deste estudo foi um constrangimento de peso, na medida em que nem sempre dispúnhamos do tempo necessário para realizar o trabalho de investigação;
- O prazo para a realização de uma dissertação de Mestrado obriga a fazer opções e reajustamentos condicentes com o tempo disponível, ainda que estes possam significar que o estudo não atingirá o nível de profundidade e a abrangência de conhecimentos inicialmente pretendidos.

Algumas destas dificuldades foram superadas, com persistência e encorajamento constantes, o que nos permite concluir que os resultados obtidos poderão motivar investigações futuras neste âmbito. Muitas são as inquietações que ainda persistem e nos convidam a continuar o percurso aqui iniciado, com o intuito de tentar compreender e esclarecer uma série de situações e acontecimentos que, numa atualidade educacional complexa e controversa, têm implicações no futuro da educação do País.

8.3. Perspetivas de investigação futura

O presente estudo focalizou-se no trabalho colaborativo dos professores, procurando perceber se o mesmo é afetado pela avaliação do desempenho docente. No entanto, é nossa convicção que o estudo poderia ser aprofundado e complementado, se fossem ainda exploradas as seguintes linhas de investigação:

- Aprofundar o estudo através da utilização de outras fontes de recolha de dados, visando detetar novos problemas e também esclarecer alguns dados –

por exemplo, através do inquérito por entrevista e da observação não participante;

- Tentar esclarecer o papel das lideranças de topo e intermédias na promoção do trabalho colaborativo, tanto na perspetiva destes como na perspetiva dos restantes docentes;
- Procurar compreender as redes complexas de relações entre docentes, o modo como as mesmas nascem, como se desenvolvem e em que aspetos encontram o suporte para a sua manutenção, sem descurar a identificação dos constrangimentos que põem em risco essas redes;
- Acompanhar a implementação do novo modelo de ADD, já com a presença da figura do avaliador externo, com o objetivo de verificar se a existência de um elemento “estranho” ao contexto escolar tem impacto no clima da escola;
- Estudar a relação entre a avaliação obtida pelos docentes e o modo como trabalham em conjunto – por exemplo, averiguar se os professores com melhores classificações são aqueles que mais recorrem ao trabalho colaborativo, ou se, pelo contrário, revelam preferência pelo trabalho individualista.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2000). "A técnica de análise de conteúdo". *Referência*, 5. Recuperado em 2 de maio de 2011 em <http://www.esenfc.pt>.

Amelvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. & Santiago, P. (2009). *Avaliação de professores em Portugal*. Estudo da OCDE. Recuperado em 26 de Janeiro de 2011 em http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf.

Alves, M. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento, policopiada).

Alves, M. & Machado, E. (2010). *O Pólo de excelência*. Porto: Areal Editores.

Apple, M. W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

Bris, M. M. (2000). "Clima de trabajo y organizaciones que aprenden". *Educar*, 27.

CCAP. (2011). *Relatório anual (2010) sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 49-58. Recuperado em 24 de novembro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul>.

Coutinho, C. (2007). *Métodos de Investigação em Educação*. (Policopiado). Braga IEP – Universidade do Minho.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/ DGRHE.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (org.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.

Enriquez, P. (2007). "Evaluación de programas: Algunos puntos de partida para su estudio". Módulo *Metodología de la Investigación*. Carrera de Post-Grado: Maestría en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luís, 1-17.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da Investigação em Educação*. Noesis (18), 64-66.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Flores, M. (2010). *A Avaliação de Professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, SA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). "Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica". *Currículo sem fronteiras*, 8 (1), 5-16. Recuperado em 14 de agosto de 2012 em www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf.

Formosinho, J., Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freitas, M. T. (1997). "Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível". In: B. Brait. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora Unicamp.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Routledge Falmer.

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

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Redwood Books.

Huberman, A. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitative: Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelas: De Boek Université.

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

Little, J. (1990). "Teachers as colleagues". In: A. Lieberman (Ed.). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London: Falmer Press, pp. 165-193.

Machado, J.P. (2003). *Dicionário Onomástico e Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (2003). *Motivar os professores. Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

Moura, R. (2000). *Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos*. Recuperado em 28 de dezembro de 2010 em <http://rmoura.tripod.com/devprof.htm>.

Mouraz, A., Ramalho, H., Gonçalves, M.F. & Fonseca, M.J. (2004). *Avaliação. Rotas e Viajantes*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Nogueira, C. M. & Nuñez, Q. A. (2011). "Cultura individualista vs cultura colaborativa nas escolas". In *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Coruña/ Universidade da Coruña.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Passos, A. (2002). "Grupos e equipas de trabalho". In J. M. Ferreira, J. Neves e A. Caetano (Orgs.) (2002). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp. 335-356.

Polit, D. F. & Hungler, P. B. (1995). *Fundamentos de pesquisa*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rego, A. & Cunha, M. P. (2010). *Liderança positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Reis, M. & Couvaneiro, C. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação-DGRHE.

Rojas, G. & Guzmán, C. (1991). *Evaluación curricular*. Módulo Bases Psicopedagógicas. Maestría en Tecnología Educativa. Unidad 5. México: ILCE-OEA. pp. 59-88.

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.

Sergiovanni, T. (1994). "Organizations or communities? Changing the metaphore changes the teory". *Educational Administration Quaterly*. 30 (2), 214-226.

Silva, E. A. (2011). "Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política". In L. Lima (Org.). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sousa, A. (2001). *Investigação em educação*. Livros Horizonte:

Stake, R. E. (2009). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stufflebeam, D. & Skinfíeld, A. (1988). *Svstematic evaluation*. Boston: Kluwer- Nijhoff Publishing.

Tavares, S. (2002). "Vinculação dos indivíduos às organizações". In J. M. Ferreira, J. Neves e A. Caetano (2002). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp. 307-333.

Torrecilla, J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.

Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, L. (2011). "Cultura Organizacional em contexto escolar". In L. Lima (Org.). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torres, L. & Palhares, J. A. (2009). "Estilos de liderança e escola democrática". In Abrantes, P. (coord.), Diogo, A., Aníbal, A., Moinhos, R., Mendes, H., Caeiro, T. & Quaresma, L. *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I. Lisboa: ISCTE, pp. 123-142.

Torres, P.; Alcântara, P.; Irala, E. (2004). “Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem”. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 4, 13, 129-145.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Yin, R. (2003). *Estudos de caso –planejamentos e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento, pp.101-128.

Vargas, A. (2004). “La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-28.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6^a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de novembro. *Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. *Estatuto da carreira docente.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. *Revê o Estatuto da Carreira Docente, clarificando aspetos relativos aos direitos profissionais dos docentes, através da consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e ensino secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. *Estatuto da carreira docente.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 setembro. *Alteração ao estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e ensino secundário.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75 /2010 de 23 de junho. *Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 14/1992 de 4 de julho. *Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar, do ensino básico e ensino secundário.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio. *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar, do ensino básico e ensino secundário. Regime transitório para a aplicação no ano escolar 2007/2008.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.* Ministério da Educação.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro. *Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.* Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de bases do sistema educativo.* Ministério da Educação.

Lei n.º 10/2004 de 22 de março. *Cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública (SIADAP).* Assembleia da República.

APÊNDICES

Apêndice I: Grelha de categorização da informação recolhida em atas dos departamentos curriculares e de reuniões de articulação

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p> <p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo.</p>	<p>C1.Trabalho desenvolvido colaborativamente</p>	<p>C1.1. Assuntos tratados no âmbito do trabalho colaborativo – reflexão e troca de opiniões</p> <p>C1.1.1. Resultados escolares</p>	<p>“(…) discutissem os resultados escolares dos alunos(…)” (ADMAT)</p> <p>“(…) propostas de estratégias de melhoria/ intervenção (…)” (ADMAT)</p> <p>“(…) os professores presentes teceram algumas considerações aos resultados de avaliação do segundo período.”(ADCSH)</p> <p>“ (…) o Departamento considera que será pertinente continuar a apostar na pedagogia diferenciada na sala de aula, nas atividades de compensação e nos programas de tutoria” (ADCSH)</p> <p>“O Departamento considera que alguns dos factores conducentes de insucesso poderiam ser amenizados pela escola (…)” (ADEXP)</p> <p>“O Departamento considerou muito preocupante a elevada taxa de insucesso constatada na avaliação do desempenho global do Curso de Educação e Formação (…)” (ADEXP)</p> <p>“Os professores responsáveis pela disciplina fundamentaram, referindo que os alunos, por norma, cumprem o solicitado mas não investem muito na qualidade de trabalho.” [sobre o elevado número de níveis 3 em EVT] (ADEXP)</p> <p>“(…) os docentes do Departamento fizeram uma análise dos resultados escolares obtidos nas diversas disciplinas que o integram e congratulam-se porque todas elas apresentaram um bom aproveitamento (…)” (ADEXP)</p> <p>“(…) o Departamento foi unânime em considerar que é necessário continuar a investir na qualidade do sucesso, sendo de grande importância os projetos e as atividades que se vão concretizando numa dinâmica de escola.” (ADEXP)</p> <p>“No decorrer da análise dos resultados de avaliação (…) gerou-se uma discussão entre os professores devido aos diferentes pontos de vista sobre a aprendizagem e a avaliação e às formas de interpretação e valorização dos dados estatísticos. (…)” (ADEXP)</p> <p>“(…) foram analisadas mais detalhadamente as taxas de sucesso obtidas nas disciplinas integrantes do Departamento tendo-se verificado que, no segundo ciclo situam-se (…) e, no terceiro ciclo, entre (…). Os professores manifestaram-se satisfeitos com os resultados e referiram que o insucesso nestas disciplinas resulta quase sempre de situações de assiduidade global muito irregulares (…)” (ADEXP)</p> <p>“Em relação à disciplina de Língua Portuguesa o professor [nome] referiu que a preocupação com a melhoria dos resultados tem sido o objetivo de todas as ações do Núcleo, nomeadamente a promoção de um trabalho colaborativo (…) a nível das planificações (…) elaboração dos testes.” (ADLING)</p> <p>“(…) a Coordenadora do Departamento analisou, em conjunto com os restantes professores, o Relatório dos Resultados Escolares do final de ano. Os professores consideraram pertinentes os</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p> <p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo.</p>	<p>C1.Trabalho desenvolvido colaborativamente</p>	<p>C1.1. Assuntos tratados no âmbito do trabalho colaborativo – reflexão e troca de opiniões</p> <p>C1.1.1. Resultados escolares</p>	<p>seguintes aspetos:” [organizados em quatro pontos] (ADLING)</p> <p>“(…) os docentes referiram que irão continuar a apostar num ensino mais individualizado, bem como na adoção de estratégias diversificadas (…)” (ADLING)</p> <p>“(…) concluiu-se que, relativamente à disciplina de Língua Portuguesa é necessário criar estratégias para que sejam melhoradas as taxas de sucesso.” (ADLING)</p> <p>“(…) foi analisado o relatório dos resultados da avaliação do segundo período.” (ADLING)</p> <p>“(…) foi feita a análise do relatório de avaliação dos resultados escolares referentes ao terceiro período, o qual já tinha sido enviado, previamente, para todos os presentes. Após alguma discussão em termos gerais acerca do aproveitamento dos alunos e das questões de transição e retenção, a reflexão incidiu na disciplina de Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical, no que concerne às taxas de sucesso e taxas de qualidade de sucesso obtidas e a sua comparação com as metas previstas no Plano Anual de Atividades.” (ADEXP)</p> <p>“(…) a ideia veiculada pela maioria dos docentes do Departamento revela que a recuperação de um aluno, na realidade, não depende de um documento que é formalizado, mas sim na ação que os docentes exercem sobre os alunos (…)” (ADEXP)</p> <p>“(…) os professores analisaram e refletiram em conjunto os dados constantes no documento “Relatório de Avaliação dos Resultados Escolares do Primeiro Período” (…)"existe um maior nível inferior a três [sic] devido aos alunos que vieram transferidos de outros estabelecimentos de ensino; o insucesso verificado coincide com o número de alunos com escalões de subsídios atribuídos; o sucesso conseguido no sétimo ano de escolaridade deve-se ao facto das turmas serem constituídas por grupos homogéneos (…)" (ADCSH)</p> <p>“Foi feita uma análise aos resultados de avaliação do segundo período das áreas disciplinares deste departamento.” (ADCSH)</p> <p>“Foi opinião unânime que os resultados do teste intermédio de História do nono ano foram muito baixos (…)" tal facto se deve às dificuldades que os alunos mostraram na interpretação/compreensão dos enunciados (…)" assim como graves lacunas na língua portuguesa (…)" também se apontaram os critérios de correção muito rigorosos que nem sempre estão em consonância com os da escola. (…)" Propôs-se a realização de atividades em que se apele à interpretação de documentos (…)" (ADCSH)</p> <p>“Concluiu-se que, no geral, os resultados estão um pouco aquém das metas descritas no Plano Anual de Atividades.” (ADMAT)</p> <p>“Ao nível do terceiro ciclo a disciplina onde existiram dificuldades em cumprir com as metas foi Matemática. Continua a verificar-se uma discrepância entre os resultados da avaliação interna e os resultados da avaliação externa.” (ADMAT)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p> <p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo.</p>	<p>C1.Trabalho desenvolvido colaborativamente</p>	<p>C1.1.2. Questões disciplinares</p> <p>C1.1.3. Avaliação do PAA e de Projetos</p> <p>C1.1.4. Questões organizacionais</p>	<p>“(…) tendo este conselho de docentes salientado que um dos problemas emergentes nesta escola é a indisciplina escolar (…)” (ADCSH)</p> <p>“(…)o Departamento reconhece que as alternativas não são muitas [aos procedimentos disciplinares concretizados] mas alega que algumas poderiam surgir no âmbito do Regulamento Interno (…)” (ADEXP)</p> <p>“(…) fez-se um balanço sobre as atividades desenvolvidas pelos vários elementos do Departamento.” (ADCSH)</p> <p>“(…) foi feito o balanço das atividades realizadas após o término das atividades letivas.” (ADEXP)</p> <p>“(…) analisámos mais minuciosamente o relatório da Inspeção e o documento relativo ao projeto “Mais Sucesso”” (ADLING)</p> <p>“(…) debatemos o documento relativo ao projeto “Mais Sucesso”(…)” (ADLING)</p> <p>“Passou-se, de imediato, à avaliação do Plano Anual de Atividades do Departamento.” (ADEXP)</p> <p>“(…) foram discutidas todas as propostas apresentadas para o Plano Anual de Atividades (…)</p> <p>continuar-se-ão a realizar projetos que abarcam e envolvem em simultâneo a globalidade das disciplinas da estrutura pedagógica.” (ADMAT)</p> <p>“(…) o guião que irá ser utilizado para elaborar o relatório final da atividade do Departamento (…)</p> <p>Os presentes manifestaram-se surpresos e consideraram o documento muito complexo e de difícil concretização, tendo em conta os vastíssimos campos que aborda.” (ADEXP)</p> <p>“(…) critérios de transição dos alunos de sétimo para a Escola Secundária (…)” (ADMAT)</p> <p>“(…) consideraram pertinente a continuidade do Núcleo Pedagógico de Matemática.” (ADMAT)</p> <p>“Após a prestação desta informação [sobre OPTe], o assunto foi debatido e o procedimento (…)</p> <p>não é do agrado da maioria dos docentes do Departamento, pelo que consideram que o documento deverá ser revisto neste aspeto.” (ADEXP)</p> <p>“(…) analisou-se o Relatório de Avaliação Externa (…)</p> <p>Da reflexão, alguns professores manifestaram as suas opiniões; uns mostraram-se satisfeitos com os resultados obtidos e outros, consideraram que poderia ter sido melhor. Da troca de ideias sobre este processo e suas conseqüências resultou a disponibilidade de agir perante as fragilidades apontadas mediante a concretização do Plano de Ação do Departamento que, em articulação com outros parceiros da comunidade escolar, possa dar respostas de melhoria e de mais qualidade.” (ADEXP)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p> <p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo.</p>	<p>C1.Trabalho desenvolvido colaborativamente</p>	<p>C1.2. Trabalho realizado em colaboração - ação</p>	<p>“(…) as professoras [três nomes] elaboraram a ficha de auto-avaliação do aluno para as disciplinas do segundo ciclo (….) As docentes procederam a [sic] apresentação do referido documento.” (ADMAT)</p> <p>“(…) os professores do segundo ciclo já tinham analisado os resultados e elaborado o respetivo relatório.” (ADMAT)</p> <p>“Apresentou-se o plano de ação do Departamento já devidamente compilado para posterior divulgação em Conselho Pedagógico.” (ADCSH)</p> <p>“(…) as docentes responsáveis pela elaboração da apresentação [boas práticas do Departamento] concluíram e entregaram o trabalho à coordenadora do Departamento.” (ADMAT)</p>
<p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo</p>	<p>C2. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo</p>	<p>C2.1. Organização do trabalho docente</p>	<p>“A coordenadora do departamento solicitou aos professores que em grupo, por disciplina, discutissem os resultados escolares dos alunos e fizessem uma reflexão conjunta (….)” (ADMAT)</p> <p>“(…) a Coordenadora, depois de atempadamente ter proposto a análise ao documento “Relatório de Avaliação dos Resultados Escolares do Segundo Período” em grupo disciplinar, solicitou aos docentes a apresentação das suas ideias, análises, conclusões e propostas” (ADMAT)</p> <p>“[A Coordenadora] referiu que todos os professores desta estrutura pedagógica deverão sentir-se à vontade neste espaço de análise e debate porque as reflexões feitas deverão ter carácter construtivo e se trabalha com espírito colaborativo.” (ADMAT)</p> <p>“(…) a coordenadora indagou os docentes que lecionam esse nível de escolaridade relativamente a essa subida significativa (….)” (ADMAT)</p> <p>“A Coordenadora perguntou se há articulação ente o professor de Matemática e os professores tutores (….)” (ADMAT)</p> <p>“(…) a coordenadora quis inteirar-se da opinião dos professores do Departamento relativamente à necessidade da existência de núcleos pedagógicos, pediu que se refletisse e discutisse este assunto (….)” (ADMAT)</p> <p>“(…) a coordenadora propôs que as atas desta estrutura pedagógica (….) fossem colocadas na disciplina do Departamento na plataforma Moodle, a fim de que todos tivessem acesso as [sic] mesmas e procedessem a [sic] sua leitura atenta e propostas de alteração (….)” (ADMAT)</p> <p>“[a coordenadora] solicitou aos grupos de trabalho a entrega dos documentos.” (ADMAT)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo</p>	<p>C2. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo</p>	<p>C2.1. Organização do trabalho docente</p>	<p>“(…) a coordenadora apresentou o plano de atividades do Departamento, que contou com a colaboração de todos os docentes desta estrutura pedagógica.” (ADMAT)</p> <p>“A coordenadora solicitou à professora [nome] que, em articulação com os professores [dois nomes], elaborasse o relatório sobre as provas de aferição (…)” (ADMAT)</p> <p>“A coordenadora do departamento começou por mostrar o relatório referente à análise dos resultados da avaliação do primeiro período, o qual já tinha sido enviado aos membros do departamento.” (ADCSH)</p> <p>“A coordenadora pediu a opinião dos membros do departamento sobre como melhorar os resultados escolares dos alunos” (ADCSH)</p> <p>“(…) a coordenadora vai apresentar em Conselho Pedagógico as propostas do departamento e a sua articulação com outros departamentos (…)” (ADCSH)</p> <p>“A Coordenadora pôs à consideração dos presentes da [sic] necessidade ou não da existência dos núcleos pedagógicos.”(DSCH)</p> <p>“A coordenadora do departamento pediu aos professores presentes que sugerissem atividades a desenvolver pelo departamento para o dia da Porta Aberta.” (ADCSH)</p> <p>“A Coordenadora pediu aos professores presentes que propusessem temas para que se possa escolher o tema aglutinador do Agrupamento.” (ADCSH)</p> <p>“(…) a Coordenadora propôs aos restantes que os critérios de avaliação do segundo ciclo sejam revistos (…)” (ADCSH)</p> <p>“(…) a Coordenadora congratulou-se com o desempenho do Departamento ao longo do ano letivo e agradeceu a colaboração de todos os elementos.” (ADCSH)</p> <p>“(…) com o objetivo de facilitar o trabalho, a coordenadora do Departamento definiu um conjunto de tópicos para reflexão (…)” (ADEXP)</p> <p>“A Coordenadora informou que está a formalizar o documento [Plano de Ação do Departamento], depois de ter reunido com os professores que se disponibilizaram para colaborar.” (ADEXP)</p> <p>“A coordenadora apelou junto de todos os docentes para que partilhem os seus problemas de carácter pedagógico, nos Núcleos Pedagógicos ou no Departamento, no sentido de serem encontradas soluções conjuntas e facilitadoras de uma maior estabilidade emocional e profissional.” (ADEXP)</p> <p>“(…) analisou-se o Relatório de Avaliação Externa, o qual foi enviado, previamente, via email, para todos os docentes do Departamento.” (ADEXP)</p> <p>“(…) a coordenadora planeou a reunião, criando grupos de trabalho correspondentes aos três</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo</p>	<p>C2. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo</p>	<p>C2.1. Organização do trabalho docente</p>	<p>Núcleos Pedagógicos, por já ter verificado que não é fácil nem rentável trabalhar em grande grupo.” (ADEXP)</p> <p>“A coordenadora cedeu ao pedido e a metodologia de trabalho alterou-se.” (ADEXP)</p> <p>“(…) a coordenadora sugeriu que os docentes se agrupassem novamente para definir um tema aglutinador (…)” (ADEXP)</p> <p>“[a coordenadora] Referiu também que necessita dos relatórios das diversas atividades realizadas no âmbito do Plano Anual para elaborar o relatório final do Departamento.” (ADEXP)</p> <p>“(…) a coordenadora enviou previamente, via email, o relatório com a análise dos resultados de avaliação referentes ao terceiro período, elaborado pelos coordenadores de ciclo. No sentido de facilitar a análise do documento na reunião, fez a síntese de alguns quadros que passou a apresentar e que colocou à discussão.” (ADEXP)</p> <p>“(…) a coordenadora fez uma síntese da metodologia de trabalho utilizada na elaboração do Plano Anual de Atividades/ Ação do Departamento [para 2009/2010], referindo que reuniu, previamente, com todos os Núcleos Pedagógicos para discutir o conjunto de atividades (…)” (ADEXP)</p> <p>“(…) a coordenadora agradeceu a colaboração e a disponibilidade de todos (…)” (ADEXP)</p> <p>“A Coordenadora informou também que as propostas para o Plano Anual de Atividades deveriam ser entregues até ao dia 28 de Junho (…)” (ADLING)</p> <p>“A Coordenadora solicitou aos docentes que se pronunciassem sobre quais as turmas que teriam de passar para a Escola Secundária (…)” (ADLING)</p> <p>“A Coordenadora solicitou também propostas para o tema aglutinador do Agrupamento.” (ADLING)</p> <p>“ (…) a Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras apresentou, na reunião de Conselho Pedagógico, as medidas que os professores do Departamento de Línguas consideraram fundamentais com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos (…)” (ADLING)</p> <p>“(…) a coordenadora de departamento apresentou um <i>powerpoint</i> com o relatório dos resultados da avaliação do primeiro período para que o documento fosse analisado e, posteriormente, discutidas quais as adequações a efetuar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.”(ADLING)</p> <p>“Para facilitar o trabalho, a coordenadora, com base nos relatórios elaborados pelos proponentes/ dinamizadores das atividades (…) analisou o plano e apresentou-o assinalado por cores, segundo o cumprimento das atividades.” (ADEXP)</p> <p>“A Coordenadora salientou que irá elaborar o relatório final de atividades do Departamento de</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo</p>	<p>C2. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo</p>	<p>C2.1. Organização do trabalho docente</p>	<p>Expressões e, nele, tentará espelhar o resultado de todo este esforço e envolvimento de todos, no sentido de dar consecução aos objetivos e metas do Agrupamento.” (ADEXP)</p> <p>“A coordenadora apresentou um quadro síntese dos resultados [sucesso escolar final ano]” (ADEXP)</p> <p>“(…) a coordenadora deu a conhecer o guião que irá ser utilizado para elaborar o relatório final da atividade do Departamento (…)” (ADEXP)</p> <p>“[a coordenadora] referiu que os professores, caso pretendam, podem apresentar sugestões para o Regulamento Interno do Agrupamento (…)” (ADCSH)</p> <p>“(…) a professora coordenadora salientou que todas as sessões de trabalho realizadas pelos docentes, devem ser formalizadas através do registo em documento próprio.” (ADCSH)</p> <p>“A professora [nome] lembrou que enquanto coordenadora espera que todos os professores do departamento consultem, analisem e reflitam previamente, nos [sic] documentos que disponibiliza.” (ADMAT)</p> <p>[Semana da Ciência e Tecnologia] “O grupo de professores que organizou esta atividade está de parabéns pelo excelente desempenho, neste caso também extensível a todos os que colaboraram e tornaram possível a realização desta ação (…). A coordenadora destacou que o feedback dos docentes do pré e primeiro ciclo foram acima de tudo elogios ao trabalho realizado (…)” (ADMAT)</p> <p>“A coordenadora solicitou reflexão pessoal acerca do plano de melhoria utilizado no Agrupamento para que seja ponto de discussão na próxima reunião de Departamento.” (ADMAT)</p> <p>“A coordenadora do Departamento chamou a atenção que [sic] o documento foi colocado atempadamente no Moodle e deverá ser elaborado um Relatório onde constem os problemas e as propostas de melhoria do rendimento escolar (…). Ficaram marcadas reuniões de trabalho (…)” (ADMAT)</p> <p>“(…) a coordenadora apresentou o relatório referente a este ponto, tendo-se concluído que em relação ao segundo ciclo as metas foram atingidas (…)(ADMAT)</p> <p>“[a coordenadora] Esclareceu que não existindo núcleos as atividades inerentes as [sic] disciplinas do Departamento e outros assuntos a tratar, serão realizados por comissões de trabalho.” (ADMAT)</p> <p>“(…) a coordenadora informou que a escola obteve na sua avaliação três Bons e dois Suficientes (…)” (ADCSH)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p> <p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo</p>	<p>C2. Papel das lideranças intermédias no trabalho colaborativo</p>	<p>C2.2. Transmissão de informações</p>	<p>“A Coordenadora informou que está a formalizar o documento [Plano de Ação do Departamento], depois de ter reunido com os professores que se disponibilizaram para colaborar.” (ADEXP)</p> <p>“(…) alerta-se para o facto da pouca articulação entre os Departamentos e as Bibliotecas no âmbito do trabalho pedagógico.” [informação proveniente do Conselho Pedagógico] (ADEXP)</p> <p>“(…) falta de articulação entre os tutores e os restantes intervenientes no processo educativo.” [do Conselho Pedagógico] (ADEXP)</p> <p>“(…) será fundamental reforçar a articulação entre tutor, tutorando, diretor de turma, conselho de turma e família.” [do Conselho Pedagógico] (ADEXP)</p> <p>“Após a prestação desta informação [sobre OPTE], o assunto foi debatido (...)” (ADEXP)</p> <p>“(…) a coordenadora deu conhecimento da última legislação de interesse que foi publicada e alertou para a necessidade dos docentes tomarem conhecimento do teor da mesma.” (ADEXP)</p> <p>“A Diretora voltou a defender que os Departamentos são macro estruturas e dentro deles devem ser formadas comissões de trabalho que funcionariam como micro estruturas e que o Coordenador deve orientar, acompanhar e supervisionar o trabalho dessas estruturas.” [informação proveniente do Cons. Pedagógico] (ADLING)</p> <p>“A Coordenadora informou também que as propostas para o Plano Anual de Atividades deveriam ser entregues até ao dia 28 de Junho (...)” (ADLING)</p> <p>“(…)a Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras apresentou, na reunião de Conselho Pedagógico, as medidas que os professores do Departamento de Línguas consideram fundamentais com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos (...)” (ADLING)</p> <p>“A coordenadora de departamento, informou que no Plano Anual de Atividades estão (...) os seguintes objetivos (...)” [todos relativos ao sucesso educativo] (ADLING)</p> <p>“A Coordenadora comunicou que na última reunião de Conselho Pedagógico a Diretora pediu aos Coordenadores uma reflexão sobre o funcionamento do Agrupamento e a relação entre pares.” (ADLING)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C3. Contextos e condições em que se desenvolve o trabalho colaborativo</p>	<p>C3.1. Operacionalização</p>	<p>“A coordenadora do departamento solicitou aos professores que em grupo, por disciplina, discutissem (...)” (ADMAT)</p> <p>“(…) com base no trabalho apresentado pelos diferentes grupos disciplinares, foi elaborado o documento “Reflexão Acerca dos Resultados Escolares do Primeiro Período e Propostas de Estratégias de Melhoria/ Intervenção” [doc anexo à ata] (ADMAT)</p> <p>“(…) depois de atempadamente ter proposto a análise ao documento “Relatório de Avaliação dos Resultados Escolares do Segundo Período” em grupo disciplinar, solicitou aos docentes a apresentação das suas ideias, análises, conclusões e propostas de melhoria relativamente aos resultados (...)” (ADMAT)</p> <p>“(…) solicitou aos grupos de trabalho a entrega dos documentos (...)” (ADMAT)</p> <p>“(…) os docentes das disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza, do segundo ciclo, elaboraram as planificações a longo prazo para o próximo ano letivo (...)” (ADMAT)</p> <p>“(…) as professoras [três nomes] elaboraram a ficha de auto-avaliação do aluno para as disciplinas do segundo ciclo (...) As docentes procederam a [sic] apresentação do referido documento.” (ADMAT)</p> <p>“(…) os professores do segundo ciclo já tinham analisado os resultados e elaborado o respetivo relatório.” (ADMAT)</p> <p>“Cada Núcleo apresentou a sua proposta minimamente articulada com os outros Núcleos do Departamento (...)” (ADEXP)</p> <p>“Em relação à disciplina de Língua Portuguesa o professor [nome] referiu que a preocupação com a melhoria dos resultados tem sido o objetivo de todas as ações do Núcleo, nomeadamente a promoção de um trabalho colaborativo (...) a nível das planificações (...) elaboração dos testes.” (ADLING)</p> <p>“ O professor [nome] informou que foi contactado pela Diretora do Agrupamento no sentido de integrar um grupo de trabalho, juntamente com a professora [nome] e [nome], com o objetivo de ser elaborado um Plano de Ação.” (ADLING)</p> <p>“(…) foram criados quatro grupos de trabalho que irão produzir documentos a serem utilizados no processo de avaliação.” [na sequência de reunião realizada com a Direção, Relatores e Coordenadores] (ADLING)</p> <p>“(…) cada um dos núcleos pedagógicos apresentou as propostas que irão integrar o Plano Anual de Atividades para o próximo ano letivo, definidas em sessões de trabalho anteriores à presente reunião.” (ADEXP)</p> <p>“(…) deverá ser elaborado um Relatório onde constem os problemas e as propostas de melhoria do rendimento escolar (...) Ficaram marcadas reuniões de trabalho (...)” (ADMAT)</p> <p>“(…) a professora [nome] que ficou responsável por elaborar um quadro síntese, informou que</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C3. Contextos e condições em que se desenvolve o trabalho colaborativo</p>	<p>C3.1. Operacionalização</p>	<p>recebeu de quase todos os docentes o respetivo balanço das atividades e que o mesmo foi enviado à coordenadora do Departamento. Encontra-se em anexo a esta ata.” (ADMAT) “A Coordenadora do Departamento de Línguas (...) referiu a necessidade de existência de um corredor pedagógico com o objectivo de vincular e propiciar o trabalho dos grupos pedagógicos.” (ART) “A Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (...) pertinência da existência de um corredor pedagógico.” (ART) “(…) foi solicitada a opinião dos Coordenadores de Departamento relativamente ao Guião do Relatório de Atividades que cada Estrutura Educativa terá de elaborar (organização e funcionamento da Estrutura Educativa). Este Guião foi enviado, previamente, por correio eletrónico, pela Diretora a todos os Coordenadores de Departamento, para análise.” (ART)</p>
<p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p>		<p>C3.2. Vantagens</p>	<p>“Da troca de ideias sobre este processo e suas consequências resultou a disponibilidade de agir perante as fragilidades apontadas mediante a concretização do Plano de Ação do Departamento que, em articulação com outros parceiros da comunidade escolar, possa dar respostas de melhoria e de mais qualidade.” (ADEXP) “(…) a Professora [nome] afirmou considerar o trabalho de equipa bastante proveitoso.” (ADLING) “(…) considerou-se necessário que, no início do próximo ano letivo, o Departamento volte a reunir com o objetivo de analisar o perfil das turmas (...) decidir quais as melhores estratégias a adotar com vista à melhoria de resultados.” (ADLING) “(…) houve coordenadores que concordaram que a escola está bem organizada e o trabalho colaborativo tem evoluído significativamente.”(ADLING) “Foi proposto o plano de formação interna do Departamento mediante a realização de workshops dinamizados por colegas que manifestaram tal disponibilidade.” (ADEXP) “A Coordenadora mencionou como profícuo o tipo de trabalho colaborativo que foi iniciado em pequeno grupo no Departamento, em comissões de trabalho específicas, para além das reuniões formais em grande grupo.” (ART) “Esta docente salientou como aspetos positivos a realização de sessões de auto formação no Departamento (...)” (ART) “A Coordenadora referiu que nesta estrutura pedagógica o trabalho realizado primeiro em grupo disciplinar e só depois debatido nas reuniões de Departamento se evidenciou como mais produtivo, salientou que no final do ano letivo já foi observável a uniformização de práticas e a instituição de procedimentos.” (ART) “A Diretora e as Coordenadoras de Departamento partilham a opinião de que as reuniões entre estes elementos são fundamentais para um estrito trabalho colaborativo entre as estruturas e a Direção do Agrupamento, pelo que se deverão realizar periodicamente.” (ART)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo.</p>	<p>C3. Contextos e condições em que se desenvolve o trabalho colaborativo</p>	<p>C3.3. Dificuldades e constrangimentos</p>	<p>“(…) alerta-se para o facto da pouca articulação entre os Departamentos e as Bibliotecas no âmbito do trabalho pedagógico.” [informação proveniente do Conselho Pedagógico] (ADEXP)</p> <p>“(…) falta de articulação entre os tutores e os restantes intervenientes no processo educativo.” [do Conselho Pedagógico] (ADEXP)</p> <p>“(…) será fundamental reforçar a articulação entre tutor, tutorando, diretor de turma, conselho de turma e família.” [do Conselho Pedagógico] (ADEXP)</p> <p>“No decorrer da análise dos resultados de avaliação (...) gerou-se uma discussão entre os professores devido aos diferentes pontos de vista sobre a aprendizagem e a avaliação e às formas de interpretação e valorização dos dados estatísticos. (...) A análise dos dados continuou mas o processo não estava a decorrer conforme o desejado porque a envolvimento no assunto não permitia.” (ADEXP)</p> <p>“Na continuidade da reunião e pelo contexto do momento a coordenadora manifestou o seu descontentamento face à dificuldade que tem sentido na implementação de metodologias de trabalho apresentadas ao Departamento. A estrutura é composta por um elevado número de docentes com contextos de trabalho muito diferentes, o que implica opiniões divergentes.” (ADEXP)</p> <p>“Há dificuldade na realização de um trabalho prévio e solicitado via email o que inviabiliza a concretização da planificação das reuniões. (...) admitiu as suas dificuldades em gerir o trabalho em grande grupo e solicitou a compreensão e a cooperação de todos neste processo (...)” (ADEXP)</p> <p>“O professor [nome] manifestou o seu descontentamento com o trabalho desenvolvido no Departamento, referindo a importância do trabalho em grupos de ensino e não em grupos com realidades diferentes (...)” (ADEXP)</p> <p>“ [a coordenadora] referiu que não foi fácil a coordenação da estrutura pelo facto da mesma ter muitos elementos e com contextos de trabalho distintos e também porque não houve um tempo comum a todos os docentes para poder trabalhar, sem ser no horário pós-laboral. Concluiu dizendo que algum trabalho articulado já foi feito mas que ainda é necessário obter melhores condições de trabalho.” (ADEXP)</p> <p>“(…)o professor [nome] referido a necessidade de ser reforçado o trabalho colaborativo dentro do Núcleo, a fim de evitar as diferenças no grau de dificuldade e de exigência entre os anos e os ciclos de ensino.” (ADLING)</p> <p>“(…) a Professora [nome] defende (...) os docentes deverão trocar mais impressões, confrontar opiniões, conhecer os materiais a utilizar e trabalhar mais em conjunto, aproveitando os</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Identificar as principais dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo.</p>	<p>C3. Contextos e condições em que se desenvolve o trabalho colaborativo</p>	<p>C3.3. Dificuldades e constrangimentos</p>	<p>recursos que têm à sua disposição (...) Esta Professora referiu igualmente que deverá haver um padrão de exigência uniforme e mais elevado por parte de todos os professores relativamente à utilização correta da língua materna." (ADLING)</p> <p>"(...) a Professora [nome] afirmou considerar o trabalho de equipa bastante proveitoso. Contudo, este torna-se complicado de levar a cabo após um longo dia de trabalho, inúmeras reuniões, elaboração de fichas de trabalho e testes de avaliação, respetiva correção, assim como a realização de fichas de trabalho extra para alunos com mais dificuldades, pelo que considera importante a inclusão de horas para trabalho colaborativo entre docentes nos seus horários." (ADLING)</p> <p>"A maior fragilidade apontada foi o relacionamento entre as pessoas, para o qual a Diretora sugeriu um melhoramento interpessoal." (ADLING)</p> <p>"As atividades parcialmente cumpridas foram: (...) sessões de trabalho colaborativo com outros departamentos para elaborar reflexões conjuntas, planejar atividades e fazer articulação curricular; Promoção de sessões de trabalho colaborativo entre os professores das áreas disciplinares dos vários graus de ensino, para efetuar articulação curricular (...)" (ADEXP)</p> <p>"Salientem-se no entanto aspetos menos positivos (...) uma vez que nem todos os professores do departamento estiveram disponíveis, sendo que esta atividade foi realizada à custa do trabalho de poucos, é de registar que o voluntariado tem o seu preço mas neste caso para alguns foi demasiado (...)" (ADMAT)</p> <p>"A Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (...) referiu como principal dificuldade a inexistência de um corredor pedagógico. Mencionou a heterogeneidade de hábitos de trabalho em comum, nos professores do Departamento, coexistindo grupos onde está cimentado o normal funcionamento em equipa de trabalho, e outros em que há necessidade de criar esse hábito." (ART)</p> <p>"A Coordenadora do Departamento de Expressões (...) referiu como principal dificuldade (...) a heterogeneidade dos grupos disciplinares que compõem o Departamento e as diferentes formas e hábitos de trabalho enraizados." (ART)</p>

Apêndice II: Grelha de categorização da informação recolhida noutros documentos da escola

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.1. Operacionalização</p>	<p>“Os resultados escolares são regularmente analisados, pelos órgãos e estruturas de coordenação e supervisão, que propõem, em consequência, medidas e estratégias conducentes ao seu incremento.” (RAE)</p> <p>“[articulação pedagógica]É assegurada pelas estruturas e subestruturas de coordenação intermédia e fomentada através do trabalho colaborativo e da dinamização de atividades e projetos.” (RAE)</p> <p>“O planeamento, no seio dos departamentos curriculares e núcleos pedagógicos, por ano de escolaridade e área disciplinar,(...)” (RAE)</p> <p>“A utilização dos critérios de avaliação e a elaboração e aplicação de testes, em conjunto, (...)” (RAE)</p> <p>“(...) docentes da educação especial, em articulação com os docentes do ensino regular e com os conselhos de turma.” (RAE)</p> <p>“Os resultados dos alunos são analisados, com regularidade, pelos órgãos e estruturas de coordenação e supervisão, (...)” (RAE)</p> <p>“(...)a intervenção dos diretores de turma, conjugada com a direção, (...)” (RAE)</p> <p>“A articulação pedagógica, intra e interdepartamental, (...) está a cargo de um conjunto de estruturas e subestruturas.” (RAE)</p> <p>“Em sede de coordenações de ciclo, foi desenvolvido um trabalho de articulação horizontal (...)” (RAE)</p> <p>“(...) algum trabalho entre os docentes que lecionam a mesma disciplina ou o mesmo ano de escolaridade e as práticas colaborativas na realização de projetos e atividades comuns, geradores de dinâmicas de articulação e de transversalidade curricular (...)” (RAE)</p> <p>“(...) são realizadas reuniões entre os professores de 4.ºano e alguns professores de 5.ºano (...)” (RAE)</p> <p>“As planificações anuais (...) são elaboradas em sede de departamento e de núcleos pedagógicos. (...)” (RAE)</p> <p>“(...) os professores de educação especial ou de apoio educativo efetuam um trabalho articulado com os restantes docentes (...)Participam nos conselhos de turma e colaboram no planeamento, na realização e na avaliação das aprendizagens, nos programas educativos individuais e nos planos de recuperação e de acompanhamento.” (RAE)</p> <p>“O Projeto Educativo, em vigor desde o ano de 2008, foi concebido por uma equipa de docentes, que atendeu às sugestões das diversas estruturas.” (RAE)</p> <p>“No processo [auto-avaliação] foram chamados a intervir professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e autarquia, (...)” (RAE)</p> <p>“(...) foi designada (...) uma equipa para desenvolver a auto-avaliação e coordenar as ações que conduzam à prestação de um serviço com mais qualidade, nos domínios pedagógico e</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.1. Operacionalização</p>	<p>organizacional (...)” (RAE) “ (...) utilização das tecnologias como elemento suporte ao trabalho colaborativo.” (PE) “Deverá ser implementada uma articulação entre os docentes titulares dos grupos/ turma e os responsáveis pelas AEC’s” (PE) “(...) poderão ser constituídos grupos de trabalho específicos, que visem a promoção e implementação do presente projeto educativo (...)” (PE) “Os grupos de trabalho deverão ser criados mediante proposta de trabalho, onde sejam referenciados objetivos a alcançar, resultados a obter, metodologias e estratégias a privilegiar, período de funcionamento e elementos a integrar.” (PE) “(...) constituição de uma equipa pluridisciplinar(...) [Educação Especial]” (PE) “(...) espaços de trabalho onde se privilegie a concertação de estratégias, a coordenação de atividades e o incentivo à dinamização de trabalho colaborativo. Para além de visarem o trabalho de coordenação poderão ser espaços de reunião e trabalho, no contexto de ações inerentes ao departamento, à turma ou a equipas de trabalho específicas.” (PE) “A existência de pares pedagógicos em disciplinas ou áreas onde tradicionalmente ela [sic] não existe (...) estes pares pedagógicos poder-se-ão prolongar no ano letivo ou estar condicionados a um período concreto (...)” (PE) “A colaboração e cooperação entre docentes de diferentes ciclos de ensino, nomeadamente docentes de 1.ºciclo que possam (...) apoiar docentes dos ciclos subsequentes, em par pedagógico (...)” (PE) “As estratégias, metodologias e modelos de trabalho a privilegiar deverão ser consideradas no contexto do projeto curricular de turma (...)” (PE) “O projeto curricular de turma deverá contemplar (...): Metodologias de articulação de docentes e de promoção de estratégias de conjunto;” (PE) “Deverá ser constituído, por parte do Conselho Pedagógico e que integre elementos deste órgão e/ou exterior a ele, grupo de trabalho que monitorize, acompanhe e identifique as práticas pedagógicas desenvolvidas (...) [no âmbito do PCT]” (PE) “A realização de reuniões de coordenação em início de ano letivo (...)” (PE) “Reuniões/ pontos de situação entre todos os níveis/ ciclos de ensino, quer em princípio de ano escolar quer ao longo do ano (...)” (PE) “Definição de momentos de articulação e conhecimento, preferencialmente de âmbito quinzenal, para que se conheçam situações, se partilhem experiências e se identifiquem soluções;” (PE) “Consideração de momentos de reunião entre docentes da mesma turma ou departamento ou</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.1. Operacionalização</p>	<p>clube de modo a que se possam desenvolver procedimentos de articulação interna.” (PE) “(...) deve procurar-se envolver a participação de todos os intervenientes no processo educativo (...)” (PE) “A referida análise deve merecer expressão em relatório a elaborar por uma comissão para o efeito nomeada. [avaliação do Projeto Educativo]”(PE) “Consolidar o trabalho interdisciplinar dentro e entre departamentos (...)” (PAA) “Desenvolver práticas de articulação curricular entre os vários níveis de ensino (desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo) (...)” (PAA) “Desenvolver atividades conjuntas entre os estabelecimentos de ensino do Agrupamento.” (PAA) “Incrementar práticas regulares de calibração de testes e de classificações em todas as disciplinas.” (PAA) “O acompanhamento e monitorização do PAA serão feitos ao longo do ano pelos coordenadores de departamento, de diretores de turma, de ciclo, de tutores, e pelos Conselhos Pedagógico e Geral. “ (PAA) “No final de cada período os coordenadores das estruturas elaborarão um relatório trimestral a apresentar à Direção do Agrupamento (...)” (PAA) “Consolidar o trabalho interdisciplinar dentro e entre departamentos (...)” (PAA) “Desenvolver práticas de articulação curricular entre os vários níveis de ensino ciclos (desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo) (...)” (PAA) “Realização de reuniões ordinárias dos departamentos curriculares e sessões de grupos de trabalho para elaboração de planificações, articulação curricular, elaboração de instrumentos de avaliação, pareceres e organização de atividades conjuntas.” (PAA) “Sessões de trabalho colaborativo intra e interdepartamental.” (PAA) “Reuniões periódicas, formais ou informais, entre a Diretora e os coordenadores das estruturas educativas tendo em vista a transmissão de informação no sentido descendente e ascendente.” (PAA) “Realização de reuniões de articulação entre as educadoras e os docentes do 1º ciclo que lecionam o 1º ano do ensino básico (...)” (PAA) “Realização de reuniões de articulação entre os professores do 1º ciclo e os técnicos de ensino das AEC's.” (PAA) “Realização de reuniões ordinárias da equipa da BE.” (PAA) “Reuniões de articulação entre a BE e os departamentos, tendo em vista dar resposta aos objetivos e metas do projeto educativo.” (PAA)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.1. Operacionalização</p>	<p>“Participação de membros dos departamentos nas equipas de elaboração dos documentos de monitorização.” (PAA) “Elaboração dos relatórios periódicos do Plano Anual de Atividades do Agrupamento.” [estruturas educativas, conselho pedagógico, direção]” (PAA) “Elaboração de relatórios relativos às atividades do PAA que são desenvolvidas mensalmente. [Em sede de departamento ou em comissões de trabalho]” (PAA) “Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente (...)” (RI) “Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho;” (RI) “Colaborar na articulação das diferentes estruturas educativas do Agrupamento;[competências dos Assessores]” (RI) “As estruturas de Orientação Educativa colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor (...)” (RI) “O Departamento é uma estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico que promove a articulação disciplinar e curricular (...)” (RI) “Para além dos departamentos definidos na legislação em vigor, poder-se-ão organizar Núcleos Pedagógicos (...)” (RI) “Promover a interdisciplinaridade a nível de: a) Conteúdos programáticos; b) Projetos de desenvolvimento Educativo; c) Metodologias pedagógicas. [competências do departamento curricular]” (RI) “Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens; [competências do departamento curricular]” (RI) “Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto; [competências do departamento curricular]” (RI) “Propor, em coordenação com o Conselho Pedagógico, a distribuição do serviço letivo, das direções de turma e coordenações pedagógicas (...)[competências do departamento curricular]” (RI) “[conselho coordenador de avaliação do desempenho docente] Apoiar o Diretor na implementação e avaliação do processo de avaliação de desempenho dos docentes;” (RI) “[conselho coordenador de avaliação do desempenho docente] Acompanhar todo o processo, nomeadamente mediante o esclarecimento de dúvidas, ou a prestação de informação necessária ao desenrolar do processo;” (RI) “[conselho coordenador de avaliação do desempenho docente] Propor a realização de ações de</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.1. Operacionalização</p>	<p>formação que se considere necessária e adequada à implementação do processo.” (RI) “ [Conselho de Diretores de Turma] (...) é uma estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico na orientação e na execução da política de intervenção pedagógica dos Diretores de Turma.” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Analisar as propostas dos Conselhos de Turma e submetê-las, através do respetivo coordenador, ao Conselho Pedagógico;” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Propor e planificar formas de atuação junto dos pais e encarregados de educação (...);” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Conceber e concretizar estratégias de atuação – Diretor de Turma/ Aluno (...);” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Promover a uniformização de critérios no tocante a questões de foro administrativo;” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Apresentar propostas, no âmbito da sua competência;” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Articular e harmonizar as atividades desenvolvidas pelas turmas (...);” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Planificar as atividades e Projetos a desenvolver (...);” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Articular com os diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem;” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Acompanhar os Projetos de interdisciplinaridade das turmas (...);” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos Diretores de turma (...);” (RI) “[Conselho de Diretores de Turma] Propor ao Conselho Pedagógico a realização de ações de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das atividades das turmas;” (RI) “ [Conselho de Coordenadores de Ciclo] (...) é uma estrutura de apoio ao Diretor/ a na orientação e na execução da política de intervenção pedagógica (...)” (RI) “[Conselho de Coordenadores de Ciclo] Promover a execução das orientações do Conselho Pedagógico, visando a formação dos professores e divulgando a realização de ações que estimulem a interdisciplinaridade e a articulação vertical entre ciclos de ensino;” (RI) “[Conselho de Coordenadores de Ciclo] Propor a definição dos critérios gerais de avaliação e de elaboração das planificações (...);” (RI)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.1. Operacionalização</p>	<p>"[Conselho de Coordenadores de Ciclo] Propor e planificar formas de atuação junto dos pais/ encarregados de educação (...);" (RI)</p> <p>"[Conselho de Coordenadores de Ciclo] Emitir parecer sobre os índices de sucesso/ insucesso dos alunos do Agrupamento e elaborar relatórios (...);" (RI)</p> <p>"[Conselho de Coordenadores de Ciclo] Promover a uniformização de critérios no tocante a questões do foro administrativo." (RI)</p> <p>" [Conselho de Turma] (...) é uma estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico e ao Diretor na orientação e execução da política pedagógica do Agrupamento ao nível da Turma (...)" (RI)</p> <p>" [Conselho de Turma] Articular as atividades dos professores da turma, designadamente no que se refere ao planeamento e coordenação de atividades interdisciplinares a nível de turma;" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Dar parecer sobre todas as questões que à turma digam respeito;" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Analisar, em colaboração com o Conselho de Diretores de Turma, os problemas de integração dos alunos e o relacionamento entre professores e alunos da turma;"</p> <p>"[Conselho de Turma] Colaborar nas ações que favoreçam a interatividade do Agrupamento com a comunidade;" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Elaborar o Projeto Curricular de Turma;" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos (...);" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos (...);" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Elaborar Planos de Acompanhamento, Recuperação e Desenvolvimento (...);" (RI)</p> <p>"[Conselho de Turma] Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos (...);" (RI)</p> <p>" [Professor tutor] Coordenar as estratégias adotadas com o Conselho de turma, cooperando com os professores em atividades de recuperação;" (RI)</p> <p>" [Professor tutor] Orientar os professores do aluno, no que respeita ao desenvolvimento de atividades adequadas ao mesmo;" (RI)</p> <p>" [Professor tutor] Promover a cooperação educativa entre os intervenientes no processo de aprendizagem do aluno;" (RI)</p> <p>" (...) implementar formas eficazes de comunicação dentro de cada escola e de cada órgão/estrutura, e ainda entre os vários órgãos/ estruturas e as várias escolas do Agrupamento;"</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.	C4. Referências ao trabalho colaborativo	C4.1. Operacionalização	(PID) “Melhorar as condições de trabalho de todos os profissionais do Agrupamento (...);” (PID) “ (...) ações com incidência na organização do Agrupamento (...), na articulação entre ciclos de ensino (...)” (PID)
Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.		C4.2. Vantagens e objetivos	“A utilização dos critérios de avaliação e a elaboração e aplicação de testes, em conjunto, conferem confiança na avaliação.” (RAE) “(...) são realizadas reuniões entre os professores de 4.ºano e alguns professores de 5.ºano para passagem de informação e disponibilizados os projetos curriculares de turma, com vista à constituição das turmas.” (RAE) “A avaliação interna e a reflexão nos órgãos e nas estruturas permitiram identificar os pontos fortes e os pontos fracos (...)” (RAE) “(...) pretende-se que a responsabilidade dos resultados não seja de uns mas de todos e todos saibam qual a cota parte de responsabilidades (...)” (PE) “Pretende-se ultrapassar uma dimensão estritamente individual e/ou individualista do trabalho docente e valorizar o trabalho coletivo e colaborativo, reforçar as parcerias e os entendimentos necessários para que todos (...) participem na sua concretização.” (PE) “(...) necessidade de um trabalho conjunto para a concretização do presente objetivo (...)” (PE) [uma das referências do objetivo geral] – “Fomentar o trabalho colaborativo e as aprendizagens em rede de parceiros, considerando a multiplicidade de fontes de informação.” (PE) “Promover o trabalho de grupo e a partilha de competências e conhecimento para a resolução de problemas.” (PE) “Disseminar a utilização das tecnologias como elemento suporte ao trabalho colaborativo.” (PE) “ (...) na assumida consideração que juntos fazemos mais e melhor. [práticas pedagógicas]” (PE) “A articulação de procedimentos, metodologias e situações é determinante para a prossecução dos objetivos e do sentido de missão inerente ao presente projeto educativo.” (PE) “(...) não poderá, nem deverá ser o trabalho individual a resolver situações e casos que competem a vários elementos (...)” (PE) “(...) a definição de um conjunto de procedimentos de articulação e cooperação serão essenciais a um pleno cumprimento dos objetivos(...)” (PE) “Definição de momentos de articulação e conhecimento (...) para que se conheçam situações, experiências e se identifiquem soluções;” (PE)

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.		C4.2. Vantagens e objetivos	<p>“Consideração de momentos de reunião entre docentes da mesma turma ou departamento ou clube de modo a que se possam desenvolver procedimentos de articulação interna.” (PE)</p> <p>“Consolidar o Agrupamento como Organização” (PAA)</p> <p>“Consolidar o trabalho interdisciplinar dentro e entre departamentos, de modo a que estes se transformem em efetivas estruturas de gestão intermédia e de apoio aos órgãos de gestão do Agrupamento.” (PAA)</p> <p>“Desenvolver práticas de articulação curricular entre os vários níveis de ensino (desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo) tendo em vista facilitar a sequencialidade das aprendizagens.” (PAA)</p> <p>“Incrementar práticas regulares de calibração de testes e de classificações em todas as disciplinas.” (PAA)</p> <p>“Para o sucesso das ações preconizadas é fundamental a existência de propósitos firmes, a ação concertada da comunidade escolar (professores, alunos, pais e pessoal não docente, entre outros) e a partilha de um sentido coletivo de Agrupamento.” (PAA)</p> <p>“Colaborar na organização da escola/ Agrupamento, cooperando com o Diretor e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento;” (RI)</p> <p>“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;” (RI)</p> <p>“Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos 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;” (RI)</p> <p>“Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos;” (RI)</p> <p>“As estruturas de Orientação Educativa colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos (...)” (RI)</p> <p>“O reforço da articulação curricular (...) [competências das estruturas de orientação educativa]” (RI)</p> <p>“A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; [competências das estruturas de orientação educativa]” (RI)</p> <p>“O Departamento (...) promove a articulação disciplinar e curricular (...)” (RI)</p> <p>“Envolver e responsabilizar os agentes educativos no processo de decisão, fomentar a iniciativa individual e coletiva (...)” (PID)</p> <p>“ (...) a eficácia de qualquer plano não resulta somente da atuação de um indivíduo mas também do empenho da restante comunidade nas ações preconizadas.” (PID)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
<p>Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.</p>		<p>C4.2. Vantagens e objetivos</p>	<p>“Empenhar as estruturas educativas na definição de estratégias adequadas à promoção do sucesso escolar.” (PID)</p> <p>“Incentivar o intercâmbio entre escolas para a partilha de experiências e organização de atividades conjuntas.” (PID)</p> <p>“ (...) disponibilizar um espaço próprio (...) onde possa desenvolver o seu trabalho.[Educação Especial]” (PE)</p> <p>“Procurar criar, na mancha horária dos elementos, um espaço comum para a realização de reuniões de articulação e coordenação (...) [Educação Especial]” (PE)</p> <p>“Assegurar (...) que a equipa seja estável e continuada (...) [Educação Especial]” (PE)</p> <p>“(…) seja constituída por elementos com diferente formação e afetos aos diferentes ciclos de ensino. [Educação Especial]” (PE)</p> <p>“(…) espaços de trabalho onde se privilegie a concertação de estratégias, a coordenação de atividades e o incentivo à dinamização de trabalho colaborativo. [Docentes]” (PE)</p> <p>“Disponibilizar informação oriunda dos departamentos pedagógicos ou dos setores com assento no Conselho Pedagógico, nomeadamente, plano de trabalho, objetivos, níveis de concretização, principais estratégias e metodologias adotadas, contactos eletrónicos e endereços virtuais; [âmbito pedagógico-administrativo]” (PE)</p> <p>“Promover a instalação de plataformas eletrónicas de trabalho colaborativo;” (PE)</p> <p>“(…) torna-se essencial a criação e instituição de uma equipa de trabalho que coordene, implemente e avalie as ações realizadas, nomeadamente no acompanhamento à produção de conteúdos, ao relacionamento Pedagógico de docentes com os meios e recursos tecnológicos (...) [no âmbito do Plano Tecnológico para a Educação]” (PE)</p> <p>“A equipa deverá ser constituída por: Docente coordenador, obedecendo aos critérios de atribuição de cargos Pedagógicos; Docentes a indicar pelo coordenador e aprovados pelo Conselho Pedagógico (...); Um ou dois auxiliares de ação educativa, com formação e disponibilidade para apoio à equipa. [no âmbito do Plano Tecnológico para a Educação]” (PE)</p> <p>“(…) deverão ser consideradas e desenvolvidas as condições que permitam a criação de um espaço de trabalho docente, com recursos disponíveis, nomeadamente meios tecnológicos, para trabalho individual, a realização de reuniões em pequenos grupos (...)” (PE)</p> <p>“(…) deverão ser dados passos tendentes à criação de gabinetes departamentais (...)” (PE)</p> <p>“Definir metodologias de trabalho/estratégias de atuação comum nas estruturas educativas (departamentos e conselhos de turma, etc.) que visem superar a indisciplina e a conflitualidade em meio escolar (dentro e fora da sala de aula).” (PAA)</p> <p>“(…)promover a produção e disseminação de conteúdos pedagógicos.” (PAA)</p> <p>“Propor a afetação de horas da componente não letiva para a realização de trabalhos em equipa; partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos Pedagógicos ” (RI)</p> <p>“Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica (...)” (RI)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.		C4.2. Vantagens e objetivos	<p>“Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos Pedagógicos, (...)” (RI)</p> <p>“Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica (...)” (RI)</p> <p>“ (...) devendo-se criar condições para que todos aqueles que exerçam cargos Técnico-Pedagógicos o possam fazer em condições adequadas e em equilíbrio entre atividades letivas e outras dinâmicas de trabalho.” (RI)</p> <p>“ [organização do ano letivo] (...) devendo-se criar condições para que todos aqueles que exerçam cargos Técnico-Pedagógicos o possam fazer em condições adequadas e em equilíbrio entre atividades letivas e outras dinâmicas de trabalho.” (RI)</p> <p>“Os departamentos poderão, se possível e necessário, mediante proposta própria e a aprovar em Conselho Pedagógico, ter um ou dois períodos livres num dos turnos (manhã ou tarde) destinados a reuniões, encontros, ações colaborativas ou de articulação interna;” (RI)</p> <p>“ [Professor tutor – critério de seleção] Ter capacidade de trabalhar em equipa;” (RI)</p> <p>“ [Gestão dos espaços] Gabinetes de trabalho, preferencialmente por departamento ou núcleo Pedagógico;” (RI)</p> <p>“Envolver a comunidade educativa na conceção e execução dos documentos orientadores do Agrupamento;” (PID)</p> <p>“Promover iniciativas que visem o trabalho de grupo e a partilha de competências entre os coordenadores das diferentes estruturas;” (PID)</p> <p>“Fomentar a utilização da Internet e do correio eletrónico na comunicação entre os órgãos e os agentes educativos;” (PID)</p> <p>“Criar espaços de inter-ajuda e reflexão de boas práticas/ projetos;” (PID)</p> <p>“Todos os elementos tiveram tempos específicos atribuídos para o desenvolvimento do trabalho inerente à equipa e integrados no seu horário letivo.” (RAPE)</p> <p>“ (...) vontade de entender e aceitar o Projeto Educativo como algo que define um fio condutor para a agilização dos processos de trabalho, quer no âmbito da ação pedagógica em si, quer no âmbito da ação organizativa.” (RAPE)</p> <p>“A necessidade de se dividirem funções e funcionalidades entre elementos docentes de acordo com as suas competências, apetências e possibilidades;” (RAPE)</p> <p>“A possibilidade de se equacionarem espaços de partilha de responsabilidades, pois o processo educativo se assume preponderância na sala de aula, não se restringe a ela, sendo necessário consensualizar ideias entre os diferentes intervenientes (...)” (RAPE)</p> <p>“Criação de mecanismos de divulgação dos principais objetivos, estratégias e metodologias de trabalho inerentes ao projeto de intervenção, a distribuir por docentes, auxiliares, alunos, pais/ encarregados de educação e demais comunidade (...)” (RAPE)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.		C4.3. Dificuldades e constrangimentos	<p>“A articulação pedagógica, constituindo uma das fragilidades assinaladas, (...)” (RAE)</p> <p>“Só no 1.ºCiclo há observação da prática letiva em sala de aula. Nos restantes níveis de ensino, a supervisão suporta-se no acompanhamento do cumprimento dos programas e na reflexão sobre o desempenho dos alunos.” (RAE)</p> <p>“ (...) aspetos do funcionamento interno em que se torna premente intervir (...) o reforço da articulação interna (...)” (RAE)</p> <p>“A articulação pedagógica, intra e interdepartamental, assumida pelo corpo docente como uma dificuldade,(...)” (RAE)</p> <p>“A articulação interdisciplinar é, porém, pontual (...)” (RAE)</p> <p>“Já as planificações diárias estão a cargo de cada docente.” (RAE)</p> <p>“Não existem práticas regulares e sistemáticas de calibração de testes e de classificações (...)” (RAE)</p> <p>“A supervisão da prática letiva em sala de aula é realizada apenas pela Coordenadora do 1.ºCiclo (...)” (RAE)</p> <p>“ (...) tendo sido considerado o grau de participação dos docentes, como uma condicionante, já que só 42% entregaram os respetivos questionários [auto-avaliação da escola].” (RAE)</p> <p>“A fraca articulação evidenciada, aquando da transição dos alunos do 1.ºao 2.ºCiclo, dificultando a sequencialidade das aprendizagens.” (RAE)</p> <p>“(...) o trabalho excessivamente individualizado que caracteriza a profissão docente(...)” (PE)</p> <p>“Deficiente consolidação do funcionamento do Agrupamento como organização, revelado na não assumpção das responsabilidades específicas das diferentes estruturas, bem como na limitada articulação intra e interestruturas/ órgãos.” (PID)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.4. Contextos e condições</p>	<p>“(…) disponibilizar um espaço próprio (….) onde possa desenvolver o seu trabalho.[Educação Especial]” (PE) “Procurar criar, na mancha horária dos elementos, um espaço comum para a realização de reuniões de articulação e coordenação (….) [Educação Especial]” (PE) “Assegurar (….) que a equipa seja estável e continuada (….) [Educação Especial]” (PE) “(…) seja constituída por elementos com diferente formação e afetos aos diferentes ciclos de ensino. [Educação Especial]” (PE) “(…) espaços de trabalho onde se privilegie a concertação de estratégias, a coordenação de atividades e o incentivo à dinamização de trabalho colaborativo. [Docentes]” (PE) “Disponibilizar informação oriunda dos departamentos pedagógicos ou dos setores com assento no Conselho Pedagógico, nomeadamente, plano de trabalho, objetivos, níveis de concretização, principais estratégias e metodologias adotadas, contactos eletrónicos e endereços virtuais; [âmbito pedagógico-administrativo]” (PE) “Promover a instalação de plataformas eletrónicas de trabalho colaborativo;” (PE) “(…) torna-se essencial a criação e instituição de uma equipa de trabalho que coordene, implemente e avalie as ações realizadas, nomeadamente no acompanhamento à produção de conteúdos, ao relacionamento Pedagógico de docentes com os meios e recursos tecnológicos (….) [no âmbito do Plano Tecnológico para a Educação]” (PE) “A equipa deverá ser constituída por: Docente coordenador, obedecendo aos critérios de atribuição de cargos Pedagógicos; Docentes a indicar pelo coordenador e aprovados pelo Conselho Pedagógico (….); Um ou dois auxiliares de ação educativa, com formação e disponibilidade para apoio à equipa. [no âmbito do Plano Tecnológico para a Educação]” (PE) “(…) deverão ser consideradas e desenvolvidas as condições que permitam a criação de um espaço de trabalho docente, com recursos disponíveis, nomeadamente meios tecnológicos, para trabalho individual, a realização de reuniões em pequenos grupos (….)” (PE) “(…) deverão ser dados passos tendentes à criação de gabinetes departamentais (….)” (PE) “Definir metodologias de trabalho/estratégias de atuação comum nas estruturas educativas (departamentos e conselhos de turma, etc.) que visem superar a indisciplina e a conflitualidade em meio escolar (dentro e fora da sala de aula).” (PAA) “(…)promover a produção e disseminação de conteúdos pedagógicos.” (PAA) “Propor a afetação de horas da componente não letiva para a realização de trabalhos em equipa;” (RI) “Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos Pedagógicos, (….)” (RI) “Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica (….)” (RI) “(…) devendo-se criar condições para que todos aqueles que exerçam cargos Técnico-Pedagógicos o possam fazer em condições adequadas e em equilíbrio entre atividades letivas e outras dinâmicas de trabalho.” (RI) “[organização do ano letivo] (….) devendo-se criar condições para que todos aqueles que exerçam cargos Técnico-Pedagógicos o possam fazer em condições adequadas e em equilíbrio entre atividades letivas e outras dinâmicas de trabalho.” (RI)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p>Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes.</p>	<p>C4. Referências ao trabalho colaborativo</p>	<p>C4.4. Contextos e condições</p>	<p>“Os departamentos poderão, se possível e necessário, mediante proposta própria e a aprovar em Conselho Pedagógico, ter um ou dois períodos livres num dos turnos (manhã ou tarde) destinados a reuniões, encontros, ações colaborativas ou de articulação interna;” (RI)</p> <p>“ [Professor tutor – critério de seleção] Ter capacidade de trabalhar em equipa;” (RI)</p> <p>“ [Gestão dos espaços] Gabinetes de trabalho, preferencialmente por departamento ou núcleo Pedagógico;” (RI)</p> <p>“Envolver a comunidade educativa na conceção e execução dos documentos orientadores do Agrupamento;” (PID)</p> <p>“Promover iniciativas que visem o trabalho de grupo e a partilha de competências entre os coordenadores das diferentes estruturas;” (PID)</p> <p>“Fomentar a utilização da Internet e do correio eletrónico na comunicação entre os órgãos e os agentes educativos;” (PID)</p> <p>“Criar espaços de inter-ajuda e reflexão de boas práticas/ projetos;” (PID)</p> <p>“Todos os elementos tiveram tempos específicos atribuídos para o desenvolvimento do trabalho inerente à equipa e integrados no seu horário letivo.” (RAPE)</p> <p>“(..) vontade de entender e aceitar o Projeto Educativo como algo que define um fio condutor para a agilização dos processos de trabalho, quer no âmbito da ação pedagógica em si, quer no âmbito da ação organizativa.” (RAPE)</p> <p>“A necessidade de se dividirem funções e funcionalidades entre elementos docentes de acordo com as suas competências, apetências e possibilidades;” (RAPE)</p> <p>“A possibilidade de se equacionarem espaços de partilha de responsabilidades, pois o processo educativo se assume preponderância na sala de aula, não se restringe a ela, sendo necessário consensualizar ideias entre os diferentes intervenientes (...)” (RAPE)</p> <p>“Criação de mecanismos de divulgação dos principais objetivos, estratégias e metodologias de trabalho inerentes ao projeto de intervenção, a distribuir por docentes, auxiliares, alunos, pais/ encarregados de educação e demais comunidade (...)” (RAPE)</p> <p>“Articulação de procedimento e explicitação de modos de ação, assente em objetivos e clarificação de formas de atuação que permitam ao docente detentor de cargos intermédios perceber o seu sentido no coletivo e articular procedimentos numa lógica de trabalho colaborativo;” (RAPE)</p> <p>“Incentivar o trabalho colaborativo, com formação prévia e orientação clara, quanto a procedimentos, objetivos e agilização de procedimentos;” (RAPE)</p>
		<p>C4. 5. Intervenientes</p>	<p>“Assessores [da Direção]” (RI)</p> <p>“Departamentos Curriculares” (RI)</p> <p>“Núcleos Pedagógicos” (RI)</p> <p>“Conselho Coordenador de Avaliação do desempenho docente” (RI)</p> <p>“Conselho de Diretores de Turma” (RI)</p> <p>“Conselho de Coordenadores de Ciclo” (RI)</p> <p>“Conselho de Turma” (RI)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.	C5. Lideranças intermédias	C5.1. Liderança e trabalho colaborativo	<p>“Coordenador de ciclo de ensino: coordenar as atividades inerentes ao ciclo de ensino (do pré-escolar ao 3.ºCiclo) (...) bem como ser responsável pela criação de dinâmicas de trabalho de articulação vertical que, em articulação com coordenadores de departamento e metodologias de avaliação de resultados decorrentes do presente projeto educativo (...)” (PE)</p> <p>“Coordenador de diretores de turma: articulação horizontal de processos e dinâmicas (...)” (PE)</p> <p>“Poderá ser, se for o entendimento do Conselho Pedagógico e em face de um projeto de trabalho próprio, criado o lugar de coordenador das atividades de complemento curricular (...)” (PE)</p> <p>“[Coordenador do departamento curricular] Promover a troca de experiências em reuniões de Departamento, num espírito de formação recíproca (...) e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;” (RI)</p> <p>“[Coordenador do departamento curricular] Promover a participação dos professores do departamento nas diversas iniciativas da escola/ Agrupamento (...)” (RI)</p> <p>“[Coordenador do departamento curricular] Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola/ Agrupamento (...)” (RI)</p> <p>“[Coordenador do departamento curricular] Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento;” (RI)</p> <p>“[Coordenador do departamento curricular] Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;” (RI)</p> <p>“[Coordenador do departamento curricular] Coordenar a planificação de todas as atividades curriculares e extracurriculares e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do departamento;” (RI)</p> <p>“[Coordenador do departamento curricular] Assegurar a participação do departamento na análise e crítica da orientação pedagógica do Agrupamento;” (RI)</p> <p>“ [Coordenador de diretores de turma] Coordenar a ação do respetivo Conselho, articulando estratégias e procedimentos;” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma] Periodicamente recolher e fornecer informações junto dos professores da turma;” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma] Promover e coordenar as atividades interdisciplinares;” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma] Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma] Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação das atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho (...)” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma] Promover em Conselho de Turma a identificação de necessidades de formação (...)” (RI)</p>

Objetivos da investigação	Categorias	Subcategorias	Evidências
Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo.	C5. Lideranças intermédias	C5.1. Liderança e trabalho colaborativo	<p>“ [Coordenador de cursos de educação e formação] Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do curso;” (RI)</p> <p>“ [Coordenador de cursos de educação e formação] Organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica;” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma dos cursos de educação e formação] A coordenação das atividades do Conselho de Turma é realizada pelo Diretor de Turma (...)” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma dos cursos de educação e formação] Assegurar a articulação entre os professores, os alunos, os pais e os encarregados de educação;” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma dos cursos de educação e formação] Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;” (RI)</p> <p>“ [Diretor de turma dos cursos de educação e formação] Coadjuvar o Diretor de curso em todas as funções de caráter Pedagógico.” (RI)</p> <p>“ [Coordenador de ciclo] Cooperar com os coordenadores de departamento para uma melhor adequação pedagógica do sistema de ensino;” (RI)</p> <p>“ [Coordenador de ciclo] Dinamizar o grupo de professores do ciclo de ensino respetivo, no sentido de se aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre a filosofia e a prática pedagógicas (...);” (RI)</p> <p>“ [Coordenador de ciclo] Solicitar a colaboração dos outros professores que lecionem o ciclo de ensino, nomeadamente para a organização de atividades de complemento curricular;” (RI)</p>

Apêndice III: Questionário preliminar

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Enquadramento e instruções de resposta

Este questionário surge no âmbito do trabalho de dissertação do Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional. Através deste instrumento, pretende-se recolher informação para sustentar o nosso estudo empírico, subordinado ao tema “A avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo dos professores”.

É nosso propósito conhecer as opiniões dos docentes dos 2º e 3º Ciclos, do Agrupamento Vertical de Escolas onde estamos a realizar o nosso estudo, sobre o trabalho colaborativo que desenvolvem, procurando também perceber se a avaliação do desempenho docente (modelo aplicado em 2010/2011 - Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho) poderá ter modificado ou influenciado o modo como os professores trabalham colaborativamente.

Pretende-se que reflita sobre os itens que constam do presente questionário, apresentando a sua opinião pessoal e partindo das experiências por si vivenciadas no estabelecimento de ensino onde exerce funções docentes.

O questionário é de natureza confidencial e anónima, com informação exclusivamente destinada à investigação em curso.

Assinale com um X a opção correspondente à sua opinião. O grupo IV contém uma questão aberta. Por favor, responda ao questionário na íntegra.

Grupo I - Dados pessoais / profissionais

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Anos de serviço docente: _____
4. Anos de serviço no Agrupamento onde se encontra em funções: _____
5. Grau académico:
Doutoramento Mestrado Licenciatura Outro
Qual? _____
6. Oferta formativa que leciona/dá formação ou cargo que desempenha:
2.º Ciclo 3º Ciclo Curso de Educação e Formação (CEF)
Curso Educação e Formação Adultos (EFA)
Outra Qual? _____
7. Departamento Curricular: _____
8. Grupo de Recrutamento: _____

Grupo II – Opinião sobre o trabalho colaborativo

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item, considerando a seguinte escala:

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

1. Indique a sua opinião acerca dos objetivos do trabalho colaborativo.	1	2	3	4
1.1. Visa a partilha de dúvidas.				
1.2. Visa a partilha de práticas.				
1.3. Visa o debate de ideias e de opiniões.				
1.4. Visa o planeamento conjunto da prática docente.				
1.5. Visa a construção conjunta de materiais.				
1.6. Visa a uniformização de práticas docentes.				
1.7. Visa a resolução de problemas comuns.				
1.8. Visa a resolução de problemas individuais.				
1.9. Visa a melhoria das práticas docentes.				
1.10. Visa o desenvolvimento profissional.				
1.11. Visa a articulação do trabalho docente.				
1.12. Visa a construção de recursos comuns.				
1.13. Visa a reflexão sobre a prática.				
1.14. Visa a aprendizagem mútua.				
1.15. Visa a melhoria da cultura profissional.				
1.16. Visa a melhoria do relacionamento interpessoal.				
1.17. Visa o desenvolvimento de práticas inovadoras.				
1.18. Visa aumentar o sentido de pertença dos docentes.				
1.19. Visa melhorar a confiança e a autoestima dos docentes.				
1.20. Visa aumentar a interação entre os docentes.				
1.21. Visa a melhoria dos resultados dos alunos.				
1.22. Visa a entreaajuda e o apoio mútuo.				

Grupo III – Operacionalização do trabalho colaborativo no quotidiano docente

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item, considerando a seguinte escala:

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

2. Na sua opinião em que <u>contextos</u> ocorre o trabalho colaborativo?	1	2	3	4
2.1. Nos conselhos de turma				
2.2. Nos departamentos curriculares				
2.3. Nos grupos disciplinares				
2.4. Entre docentes com relações de amizade				
2.5. No conselho pedagógico				
2.6. Nos conselhos de escola				
2.7. Nos conselhos de ano				
2.8. Em ações de formação				

2.9. Noutras estruturas da escola.

Indique quais. _____

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

3. Na sua opinião em que <u>situações</u> ocorre trabalho colaborativo?	1	2	3	4
3.1. Lecionação em pares/ equipas pedagógicas.				
3.2. Realização de planificações anuais.				
3.3. Realização de planificações a médio prazo.				
3.4. Realização de planificações de aula.				
3.5. Construção de instrumentos de avaliação.				
3.6. Construção de recursos para as aulas.				
3.7. Avaliação dos alunos.				
3.8. Planeamento e concretização de atividades do PAA.				
3.9. Planeamento e concretização de projetos da escola.				

4. Mencione a frequência com que realiza trabalho colaborativo no seu quotidiano profissional.

4.1. Diariamente	
------------------	--

4.2. Semanalmente	
4.3. Quinzenalmente	
4.4. Mensalmente	
4.5. Trimestralmente	
4.6. Raramente	
4.7. Nunca	

Grupo IV – Impacto do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) no trabalho colaborativo dos professores

5. Segundo a sua experiência pessoal e profissional, a implementação do modelo de ADD provocou alterações no modo como os professores trabalham em conjunto/ equipa na sua escola? Explique o que é que mudou.

Grupo V – Vantagens e dificuldades ou constrangimentos do trabalho colaborativo

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item, considerando a seguinte escala:

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

6. Na sua opinião, quais são as vantagens do trabalho colaborativo?	1	2	3	4
6.1. Aprendizagem mútua.				
6.2. Identificação de soluções para problemas.				
6.3. Desenvolvimento profissional dos professores.				
6.4. Melhoria das aprendizagens dos alunos.				
6.5. Melhoria dos resultados escolares.				
6.6. Transformação das escolas em comunidades de aprendizagem.				
6.7. Promoção da solidariedade geral.				
6.8. Permite tirar proveito da heterogeneidade docente (diferentes grupos disciplinares, formações académicas distintas, experiências profissionais diversas).				
6.9. Incentivo à mudança para alcançar os objetivos da organização escolar.				
6.10. Melhoria das redes de comunicação interna.				
6.11. Favorece a interdisciplinaridade.				
6.12. Facilita a articulação curricular.				
6.13. Reforça o papel das lideranças intermédias enquanto mobilizadoras do trabalho em equipa.				

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

7. Na sua opinião, quais são as dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo?	1	2	3	4
7.1. Heterogeneidade de formação e categorias docentes.				
7.2. Existências de hierarquias/ diferenças de <i>status</i> .				
7.3. Dificuldades de adaptação às mudanças e às transformações das escolas.				
7.4. Ausência de liderança nas estruturas intermédias.				
7.5. Heterogeneidade das equipas de docentes (formação académica e fase da carreira).				
7.6. Falta de afinidade entre docentes.				

7.7. Ausência de interesses comuns.				
7.8. Ausência de uma cultura de escola.				
7.9. Ausência de uma visão partilhada da escola.				
7.10. Não envolvimento/ participação ativa em estruturas e órgãos da escola.				
7.11. Competição pela obtenção de lugares/ cargos de prestígio.				
7.12. Existência de objetivos de desempenho docente diferentes.				
7.13. Existência de prioridades diferentes face aos mesmos objetivos.				
7.14. Existência de diferentes filosofias de ensino e de aprendizagem.				
7.15. Existência de diferentes objetivos e valores pessoais.				
7.16. Prevalência de interesses profissionais.				
7.17. Acomodação na carreira.				
7.18. Falta de motivação.				
7.19. Existência de relações hierárquicas entre os docentes da equipa de trabalho.				
7.20. Falta de confiança entre os docentes.				
7.21. Existência, nas escolas, de privilégios ligados a certas áreas disciplinares (às quais se atribuem mais recursos curriculares, logísticos e financeiros).				
7.22. Os professores ancoram as suas identidades, ações e entendimentos na sua própria disciplina.				
7.23. Os departamentos criam fronteiras no interior das escolas.				
7.24. As normas organizacionais das escolas impedem a colaboração.				
7.25. Escassez de tempo.				
7.26. Os horários dos docentes não contemplam horas comuns para trabalho colaborativo.				
7.27. Ausência de espaços adequados (e disponíveis) para o trabalho em equipa.				

Data: ___/___/2012

***Muito obrigada pela sua colaboração.
Só assim se tornou possível realizar este estudo.***

Apêndice IV: Sugestões ao questionário preliminar

Sugestões ao Questionário de Opinião Preliminar

Ao responder ao questionário preliminar anexo, solicito-lhe que vá registando abaixo as dúvidas ou dificuldades encontradas no decurso do preenchimento daquele. Deste modo, serão acautelados aspetos como a clareza, a objetividade e a adequação das questões e dos itens à problemática em estudo.

Agradeço também que apresente a sua opinião acerca da pertinência das questões, registando, sempre que julgar oportuno, eventuais dimensões/ aspetos não contemplados no questionário.

Os comentários e sugestões contribuirão para melhorar o questionário, eliminando possíveis ambiguidades. Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Por favor, registe aqui as suas sugestões e/ou comentários às questões e itens do questionário, indicando o(s) número(s) do(s) item(ns) a que se refere.

Tendo em conta a minha experiência profissional e a problemática em estudo, penso ser útil abordar o(s) seguinte(s) aspeto(s):

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Apêndice V: Questionário – versão final

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Enquadramento e instruções de resposta

Este questionário surge no âmbito do trabalho de dissertação do Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional – que está a ser realizado pela **professora Ana Lúcia Aveiro Nunes Gonçalves Oliveira**. Através deste instrumento, pretende-se recolher informação para sustentar o nosso estudo empírico, subordinado ao tema “A avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo dos professores”.

É nosso propósito conhecer as opiniões dos docentes dos 2º e 3º Ciclos, do Agrupamento Vertical de Escolas onde estamos a realizar o nosso estudo, sobre o trabalho colaborativo que desenvolvem, procurando também perceber se a avaliação do desempenho docente (modelo aplicado em 2010/2011 - Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho) poderá ter modificado ou influenciado o modo como os professores trabalham colaborativamente.

Pretende-se que reflita sobre os itens que constam do presente questionário, apresentando a sua opinião pessoal e partindo das experiências por si vivenciadas no estabelecimento de ensino onde exerce funções docentes.

O questionário é de natureza confidencial e anónima, com informação exclusivamente destinada à investigação em curso.

Assinale com um X a opção correspondente à sua opinião. Por favor, responda ao questionário na íntegra.

Grupo I - Dados pessoais / profissionais

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____

3. Anos de serviço docente: _____

4. Anos de serviço no Agrupamento onde se encontra em funções: _____

5. Grau académico:

Doutoramento Mestrado Licenciatura Outro

Qual? _____

6. Departamento Curricular: _____

7. Grupo de Recrutamento: _____

Grupo II – Opinião sobre o trabalho colaborativo

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item, considerando a seguinte escala:

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

1. Indique a sua opinião acerca dos objetivos do trabalho colaborativo.	1	2	3	4
O trabalho colaborativo visa:				
1.1. A partilha de dúvidas.				
1.2. A partilha de práticas.				
1.3. O debate de ideias e de opiniões.				
1.4. O planeamento conjunto da prática docente.				
1.5. A construção conjunta de materiais.				
1.6. A uniformização de práticas docentes.				
1.7. A resolução de problemas comuns.				
1.8. A resolução de problemas individuais.				
1.9. A melhoria das práticas docentes.				
1.10. O desenvolvimento profissional.				
1.11. A articulação do trabalho docente.				
1.12. A construção de recursos comuns.				
1.13. A reflexão sobre a prática.				
1.14. A aprendizagem mútua.				
1.15. A melhoria da cultura profissional.				
1.16. A melhoria do relacionamento interpessoal.				
1.17. O desenvolvimento de práticas inovadoras.				
1.18. Aumentar o sentido de pertença dos docentes.				
1.19. Melhorar a confiança e a autoestima dos docentes.				
1.20. Aumentar a interação entre os docentes.				
1.21. A melhoria dos resultados dos alunos.				
1.22. A ajuda e o apoio mútuos.				
1.23. Rentabilizar o tempo destinado à atividade profissional.				

Grupo III – Operacionalização do trabalho colaborativo no quotidiano docente

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item, considerando a seguinte escala:

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

2. Na sua opinião em que <u>contextos</u> ocorre o trabalho colaborativo?	1	2	3	4
2.1. Nos conselhos de turma				
2.2. Nos departamentos curriculares				
2.3. Nos grupos disciplinares/ núcleos pedagógicos				
2.4. Nos conselhos de ano				

2.5. No conselho pedagógico					
2.6. Entre docentes com relações de amizade					
2.7. Nas ações de formação					

2.8. Noutras estruturas ou contextos da escola.
 Indique quais. _____

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

3. Na sua opinião em que <u>situações</u> ocorre trabalho colaborativo?	1	2	3	4
3.1. Lecionação em pares/ equipas pedagógicas.				
3.2. Elaboração de planificações anuais.				
3.3. Elaboração de planificações a médio prazo.				
3.4. Elaboração de planificações de aula.				
3.5. Construção de instrumentos de avaliação.				
3.6. Construção de recursos para as aulas.				
3.7. Avaliação dos alunos.				
3.8. Planeamento e concretização de atividades do PAA.				
3.9. Planeamento e concretização de projetos da escola.				

4. Mencione a frequência com que realiza trabalho colaborativo no seu quotidiano profissional. Assinale com X a opção (só uma) que melhor traduz a sua prática.

4.1. Diariamente	
4.2. Semanalmente	
4.3. Quinzenalmente	
4.4. Mensalmente	
4.5. Trimestralmente	
4.6. Raramente	
4.7. Nunca	

Grupo IV – Impacto do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD) no trabalho colaborativo dos professores

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada resposta que, na sua opinião entende ser mais adequada a cada item, considerando que:

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente.

Apresente a sua opinião sobre as mudanças trazidas pela ADD ao trabalho colaborativo.	1	2	3	4
5.1. Reforçou o individualismo docente.				
5.2. Enfraqueceu a partilha de materiais entre os docentes.				
5.3. Promoveu a reflexão conjunta sobre a prática docente.				
5.4. Promoveu a planificação conjunta da prática letiva.				
5.5. Potenciou a aprendizagem entre pares.				
5.6. Contribuiu para a resolução de problemas comuns.				
5.7. Conduziu à uniformidade de práticas docentes.				
5.8. Promoveu o trabalho colaborativo.				
5.9. Burocratizou um trabalho colaborativo já existente, obrigando a que o mesmo fosse alvo de registo.				
5.10. Promoveu a melhoria da prática docente.				
5.11. Contribuiu para a melhoria do clima da escola.				
5.12. Outras mudanças. Indique quais. ----- ----- ----- -----				

Grupo V – Vantagens e dificuldades ou constrangimentos do trabalho colaborativo

Assinale por favor com um **X** o grau de concordância relativamente a cada item, considerando a seguinte escala:

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

6. Na sua opinião, quais são as vantagens do trabalho colaborativo?	1	2	3	4
6.1. Aprendizagem mútua.				
6.2. Identificação de soluções para problemas.				
6.3. Desenvolvimento profissional dos professores.				
6.4. Melhoria das aprendizagens dos alunos.				
6.5. Melhoria dos resultados escolares.				

6.6. Transformação das escolas em comunidades de aprendizagem.				
6.7. Promoção da solidariedade geral.				
6.8. Rentabilização da heterogeneidade docente (diferentes grupos disciplinares, formações académicas distintas, experiências profissionais diversas).				
6.9. Incentivo à mudança para alcançar os objetivos da organização escolar.				
6.10. Melhoria das redes de comunicação interna.				
6.11. Incremento da interdisciplinaridade.				
6.12. Incremento da articulação curricular.				
6.13. Reforço do papel das lideranças intermédias enquanto mobilizadoras do trabalho em equipa.				
6.14. Rentabilização do tempo destinado à atividade profissional.				

1 = Não concordo; 2 = Concordo pouco; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

7. Na sua opinião, quais são as dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo?	1	2	3	4
7.1. Heterogeneidade de formação e diferentes vínculos profissionais.				
7.2. Dificuldades de adaptação às mudanças e às transformações das escolas.				
7.3. Ausência de liderança nas estruturas intermédias.				
7.4. Heterogeneidade das equipas de docentes (formação académica e fase da carreira).				
7.5. Falta de afinidade entre docentes.				
7.6. Ausência de interesses comuns.				
7.7. Ausência de uma cultura de escola.				
7.8. Ausência de uma visão partilhada da escola.				
7.9. Não envolvimento/ participação ativa em estruturas e órgãos da escola.				
7.10. Competição pela obtenção de lugares/ cargos de prestígio.				
7.11. Existência de objetivos de desempenho docente diferentes.				
7.12. Existência de prioridades diferentes face aos mesmos objetivos.				
7.13. Existência de diferentes filosofias pedagógicas.				
7.14. Existência de diferentes objetivos e valores pessoais.				
7.15. Prevalência de interesses profissionais.				
7.16. Acomodação na carreira.				
7.17. Falta de motivação.				
7.18. Existência de relações hierárquicas entre os docentes da equipa de trabalho.				
7.19. Falta de confiança entre os docentes.				
7.20. Os professores ancoram as suas identidades, ações e entendimentos na sua própria disciplina.				
7.21. Os departamentos criam fronteiras no interior das escolas.				
7.22. As normas organizacionais das escolas impedem a colaboração.				

7.23. Escassez de tempo.					
7.24. Os horários dos docentes não contemplam horas comuns para trabalho colaborativo.					
7.25. Ausência de espaços adequados (e disponíveis) para o trabalho em equipa.					

Data: ___/___/2012

***Terminou o preenchimento do questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração.***

Apêndice VI: Pedido de autorização à Diretora da Escola Alfa

Ana Lúcia Aveiro Nunes Gonçalves Oliveira

(professora do QND, grupo 300)

A/C

Exma. Sra. Diretora do
Agrupamento Vertical de Escolas

6 de janeiro de 2012

Exma. Sra. Diretora,

Encontro-me a frequentar o segundo ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional, na Universidade de Évora, destinando-se o mesmo a desenvolver o trabalho de dissertação.

A minha dissertação tem como título “A Avaliação do Desempenho Docente e o Trabalho Colaborativo dos Professores (um estudo de caso)”. Tenho como orientadora a Professora Doutora Isabel Fialho, do Departamento de Pedagogia e Educação.

O meu estudo centra-se na problemática da avaliação de desempenho docente, mais concretamente no impacto da implementação da avaliação do desempenho docente no trabalho colaborativo dos professores, procurando investigar, para o efeito, as perceções dos professores acerca desta medida de política educativa.

Deste modo, defini os seguintes objetivos para conduzir o trabalho investigatório:

- i) Conhecer as perceções dos professores acerca do significado do “trabalho colaborativo”;
- ii) Averiguar acerca das modalidades de trabalho colaborativo existentes no quotidiano profissional dos docentes;
- iii) Indagar acerca da frequência com que o trabalho colaborativo é posto em prática;

- iv) Conhecer as possíveis transformações decorrentes da implementação do novo modelo de avaliação no trabalho colaborativo docente;
- v) Compreender o modo como os docentes percebem as mudanças no seu trabalho colegial em articulação com a avaliação do desempenho;
- vi) Identificar os principais pontos fortes e os aspetos a melhorar no que concerne ao trabalho colaborativo;
- vii) Identificar as oportunidades e os constrangimentos trazidos pelo atual modelo de ADD ao trabalho colaborativo dos professores.

A investigação que estou a desenvolver tem uma parte empírica que implica a aplicação de questionários e a realização de entrevistas num estabelecimento de ensino não superior, para além da análise de conteúdo do último relatório de avaliação externa dessa entidade escolar.

Visto que a escola onde me encontro a exercer funções (Escola Básica Integrada Diogo Lopes de Sequeira, Agrupamento Vertical de Alandroal) não reúne as condições para que eu possa realizar o meu estudo (o número de professores por grupo disciplinar é muito reduzido - há até grupos disciplinares que só têm um docente), venho, deste modo, solicitar a V. Exa. se digne autorizar a realização do meu trabalho no Agrupamento que dirige, mais concretamente na Escola Básica nº1.

Agradeço, desde já, a melhor atenção de V. Exa. ao acima exposto.

Caso não seja possível aceder ao meu pedido, solicito que tal me seja dado a conhecer com a maior brevidade possível de modo a que eu contacte outro estabelecimento de ensino próximo da minha área de residência.

Com os melhores cumprimentos.

(Ana Lúcia Aveiro Nunes Gonçalves Oliveira)

Apêndice VII: Matriz que relaciona os objetivos do estudo com os itens do questionário

Objetivos	Categorias	Subcategorias	Itens
a) Conhecer os dados pessoais dos docentes	I. Caracterização dos docentes	Dados Pessoais	1. Sexo 2. Idade
b) Conhecer os dados profissionais dos docentes		Dados Profissionais	3. Anos de serviço docente 4. Tempo de serviço no Agrupamento onde se encontra 5. Grau académico 6. Departamento Curricular 7. Grupo de Recrutamento
c) Conhecer a opinião dos professores sobre os objetivos do trabalho colaborativo	II. Opiniões sobre o “trabalho colaborativo em contexto escolar”	Objetivos do trabalho colaborativo em contexto escolar	1. Visa a partilha de dúvidas 2. Visa a partilha de práticas 3. Visa o debate de ideias e de opiniões 4. Visa o planeamento conjunto da prática docente 5. Visa a construção conjunta de materiais 6. Visa a uniformização de práticas docentes 7. Visa a resolução de problemas comuns 8. Visa a resolução de problemas individuais 9. Visa a melhoria das práticas docentes 10. Visa o desenvolvimento profissional 11. Visa a articulação do trabalho docente 12. Visa a construção de recursos comuns 13. Visa a reflexão sobre a prática 14. Visa a aprendizagem mútua 15. Visa a melhoria da cultura profissional 16. Visa a melhoria do relacionamento interpessoal 17. Visa o desenvolvimento de práticas inovadoras

			<p>18. Visa aumentar o sentido de pertença dos docentes</p> <p>19. Visa melhorar a confiança e a autoestima dos docentes</p> <p>20. Visa aumentar a interação entre os docentes</p> <p>21. Visa a melhoria dos resultados dos alunos</p> <p>22. Visa a entreatuda e o apoio mútuo</p> <p>23. Visa rentabilizar o tempo destinado à atividade profissional</p>
d) Averiguar os contextos em que ocorre trabalho colaborativo	III. Operacionalização do trabalho colaborativo existente no quotidiano docente	Contextos em que ocorre o trabalho colaborativo	<p>1. Nos conselhos de turma</p> <p>2. Nos departamentos curriculares</p> <p>3. Nos grupos disciplinares/núcleos pedagógicos</p> <p>4. Entre docentes com relações de amizade</p> <p>5. No conselho pedagógico</p> <p>6. Nos conselhos de ano</p> <p>7. Em ações de formação</p> <p>8. Noutras estruturas ou situações do quotidiano escolar</p>
		Situações em que ocorre o trabalho colaborativo	<p>1. Elaboração de planificações anuais</p> <p>2. Elaboração de planificações a médio prazo</p> <p>3. Elaboração de planificações de aula</p> <p>4. Construção de instrumentos de avaliação</p> <p>5. Construção de recursos para as aulas</p> <p>6. Avaliação dos alunos</p> <p>7. Planeamento e concretização de atividades do PAA</p> <p>8. Lecionação em pares/ equipas pedagógicas</p> <p>9. Planeamento e concretização de projetos da escola</p>

<p>e) Indagar acerca da frequência com que o trabalho colaborativo é posto em prática</p>		<p>Frequência com que o trabalho colaborativo é posto em prática</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diariamente 2. Semanalmente 3. Quinzenalmente 4. Mensalmente 5. Trimestralmente 6. Raramente 7. Nunca
<p>f) Conhecer as possíveis transformações decorrentes da implementação do modelo de avaliação dos professores no trabalho colaborativo docente</p>	<p>IV. Impacto do modelo de avaliação de desempenho docente no trabalho colaborativo dos docentes</p>	<p>Influência da avaliação do desempenho docente no trabalho colaborativo entre professores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçou o individualismo docente 2. Enfraqueceu a partilha de materiais entre os docentes 3. Promoveu a reflexão conjunta sobre a prática docente 4. Promoveu a planificação conjunta da prática letiva 5. Potenciou a aprendizagem entre pares 6. Contribuiu para a resolução de problemas comuns 7. Conduziu à uniformidade de práticas docentes 8. Promoveu o trabalho colaborativo 9. Burocratizou um trabalho colaborativo já existente, obrigando ao seu registo 10. Promoveu a melhoria da prática docente 11. Contribuiu para a melhoria do clima de escola 12. Outras mudanças
<p>g) Identificar os principais pontos fortes do trabalho colaborativo</p>	<p>V. Vantagens e dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo</p>	<p>Identificação das vantagens no trabalho colaborativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem mútua 2. Identificação de soluções para problemas 3. Desenvolvimento profissional dos professores 4. Melhoria das aprendizagens dos alunos 5. Melhoria dos resultados escolares 6. Transformação das escolas em comunidades de aprendizagem 7. Promoção da

			<p>solidariedade geral</p> <p>8. Rentabilização da heterogeneidade docente (diferentes grupos disciplinares, formações académicas distintas, experiências profissionais diversas)</p> <p>9. Incentivo à mudança para alcançar os objetivos da organização escolar</p> <p>10. Melhoria das redes de comunicação interna</p> <p>11. Incremento da interdisciplinaridade</p> <p>12. Incremento da articulação curricular</p> <p>13. Reforça o papel das lideranças intermédias enquanto mobilizadoras do trabalho em equipa</p> <p>14. Rentabilização do tempo destinado à atividade profissional</p>
<p>h) Identificar as principais dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo</p>		<p>Identificação das dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo</p>	<p>1. Heterogeneidade de formação e diferentes vínculos profissionais</p> <p>2. Dificuldades de adaptação às mudanças e às transformações das escolas</p> <p>3. Ausência de liderança nas estruturas intermédias</p> <p>4. Heterogeneidade das equipas de docentes (formação académica e fase da carreira)</p> <p>5. Falta de afinidade entre docentes</p> <p>6. Ausência de interesses comuns</p> <p>7. Ausência de uma cultura de escola</p> <p>8. Ausência de uma visão partilhada da escola</p> <p>9. Não envolvimento/ participação ativa em estruturas e órgãos da escola</p> <p>10. Competição pela obtenção de lugares/ cargos de prestígio</p> <p>11. Existência de objetivos de desempenho docente diferentes</p>

			<p>12. Existência de prioridades diferentes face aos mesmos objetivos</p> <p>13. Existência de diferentes filosofias pedagógicas</p> <p>14. Existência de diferentes objetivos e valores pessoais</p> <p>15. Prevalência de interesses profissionais</p> <p>16. Acomodação na carreira</p> <p>17. Falta de motivação</p> <p>18. Existência de relações hierárquicas entre os docentes da equipa de trabalho</p> <p>19. Falta de confiança entre os docentes</p> <p>20. Os professores ancoram as suas identidades, ações e entendimentos na sua própria disciplina</p> <p>21. Os departamentos criam fronteiras no interior das escolas</p> <p>22. As normas organizacionais das escolas impedem a colaboração</p> <p>23. Escassez de tempo</p> <p>24. Os horários dos docentes não contemplam horas comuns para trabalho colaborativo</p> <p>25. Ausência de espaços adequados (e disponíveis) para o trabalho em equipa</p>
--	--	--	---

Apêndice VIII: Pedido de autorização ao Diretor da Escola Secundária

Ana Lúcia Aveiro Nunes Gonçalves Oliveira

A/C
Diretor da Escola Secundária

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um “questionário de opinião preliminar”

11 de maio de 2012

Exmo. Senhor Diretor,

Sou professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento Vertical de Alandroal, onde exerço a minha atividade profissional como Coordenadora do Centro Novas Oportunidades.

Na qualidade de mestranda da Universidade de Évora (Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional), encontro-me a desenvolver o meu trabalho de dissertação, cujo tema é “A avaliação do desempenho docente e o trabalho colaborativo dos professores (um estudo de caso)”.

O trabalho de investigação que estou a realizar procura responder aos seguintes objetivos:

- i) Conhecer as opiniões dos professores acerca dos objetivos do “trabalho colaborativo”;
- ii) Averiguar os contextos e situações em que ocorre trabalho colaborativo no quotidiano profissional dos docentes;
- iii) Indagar acerca da frequência com que o trabalho colaborativo é posto em prática;
- iv) Conhecer as possíveis transformações decorrentes da implementação do modelo de avaliação do desempenho docente no trabalho colaborativo dos professores;

- v) Identificar as principais vantagens do trabalho colaborativo;
- vi) Identificar as principais dificuldades e constrangimentos no trabalho colaborativo.

O estudo empírico privilegia, como instrumentos de recolha de informação, a análise de conteúdo dos documentos de gestão pedagógica do Agrupamento Vertical (Escola Alfa), e também o inquérito por questionário aos professores do segundo e terceiro ciclos do Agrupamento referido.

Após elaborada a primeira versão do questionário, e validada por um grupo de especialistas, para garantir a fiabilidade e adequação daquele instrumento, sobretudo para acautelar que o mesmo está enquadrado nos objetivos da investigação, será necessário proceder à realização de um estudo piloto.

De modo a viabilizar a realização do referido estudo piloto, solicito a V. Exa. autorização para aplicar o questionário preliminar a **dez docentes**, escolhidos **aleatoriamente** pela V/ escola.

Agradeço, desde já, a melhor atenção de V. Exa. ao exposto e aguardo uma resposta ao meu pedido.

Com os melhores cumprimentos

(Ana Lúcia Aveiro Nunes Gonçalves Oliveira)