

Cultura(s) docente(s) no Ensino não Superior: o caso do Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito

EMÍLIA BULICA DOS SANTOS ANTUNES

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Orientação: Prof. Doutora Marta Abelha

Novembro, 2021



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Emília Bulica dos Santos Antunes

**Cultura(s) docente(s) no Ensino não Superior:
o caso do Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique
para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação



Trabalho realizado sob a orientação da Prof.
Doutora Marta Abelha

Departamento de Psicologia e Educação

Novembro de 2021

PENSAMENTO

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do actual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo”

«Paulo Freire»

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, primeiro, a Deus por me ter concedido a vida. Aos meus pais António dos Santos Antunes de feliz memória e Madalena Gueve, meu espelho de mulher, que iniciaram em mim a formação académica, aos meus filhos Any, Celsinho e Micaela, por privá-los em muitos momentos do carinho de mãe por estar a trabalhar nesta dissertação que hoje se apresenta. É igualmente dedicada aos meus irmãos, Jú, Santos e a Chaty, pelo apoio incondicional em especial aos meus sobrinhos, Keyla, Levi e Kayra, em especial a minha irmã-filha, Chaty pelos puxões de orelha para que termine o mais breve possível o Mestrado. Finalmente, mas não menos importante, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Mais um caminho percorrido...

O caminho percorrido nunca o fiz sozinha, por isso muito tenho de agradecer à minha incansável Família, ao saudoso pai António Antunes, à mãe Madalena Gueve e aos irmãos, Ju, Santos e a Chaty. Aos amigos, aos Colegas, aos Professores que foram o alicerce na construção e edificação deste trabalho.

Em especial agradeço à professora Marta Abelha, orientadora desta dissertação, pelas preciosas indicações e reorientações dos azimutes científicos e pelo tempo que sempre disponibilizou para atender às minhas preocupações que não foram poucas.

Agradeço, também, a Dra. Márcia, então gestora da Cespu-Angola pelos conhecimentos que me proporcionou, pela mestria exímia nos ensinamentos e por todo o acompanhamento ao longo desta etapa.

Deixo, também, um agradecimento aos Colegas do Mestrado, pelo companheirismo e união revelados, em especial às colegas que comigo partilharam o tempo de trabalho e as viagens.

À minha Família um obrigada muito especial por tudo e mais alguma coisa. Sempre estiveram ao meu lado.... Sempre me deram força e apoiaram.

Aos amores e tesouros da minha vida, Kayra, Keyla, Levi, Chatiany, Celsinho, Micaela e Nilvea, obrigada por todo o vosso amor filhos. Vocês foram, são e serão sempre a minha inspiração.

A todos serei sempre eternamente grata.

RESUMO

Esta dissertação visa constituir um contributo para a compreensão do tema das cultura(s) docente(s) no ensino não superior em Angola e como é perspectivada a colaboração docente pelos protagonistas (professores). Foram traçados como principais objetivos de investigação a desenvolver: i) identificar conceções de Professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente; ii) caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores afirmam desenvolver; iii) identificar fatores potenciadores e inibidores do trabalho colaborativo docente; e iv) propor linhas orientadoras para a promoção de uma cultura de colaboração docente.

Interesses de índole profissional estiveram, também, subjacentes à escolha da temática da presente dissertação. Percebemos que docentes e estudantes ao organizarem-se cooperativamente podem partilhar responsabilidades e vir a aprender e recriar a sua cultura. Para isso, há necessidade de os professores melhorarem a qualidade dos processos educativos, recriarem conceções diferentes de trabalho e organização e serem capazes de estabelecer novas relações com as diferentes formas de conhecimento.

O presente estudo adotou uma natureza essencialmente qualitativa. O estudo empírico decorreu no ano letivo de 2020 no Colégio Santa Doroteia do município do Lobito. O inquérito por questionário assumiu-se como principal técnica de recolha de dados, tendo sido validados vinte e dois ($n=22$) dos vinte e cinco ($N=25$) questionários administrados. A análise documental e a observação direta assumiram-se como meios complementares de recolha de dados. A análise de estatística simples foi a técnica de tratamento de dados privilegiada.

Como principais resultados da presente investigação, constatou-se que o individualismo e a balcanização docentes imperam na escola em estudo, e que a colaboração docente é mais desejada do que propriamente vivenciada pelos professores participantes no estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Culturas docentes; colaboração docente; individualismo; balcanização; ensino não superior.

ABSTRACT

This dissertation aims to constitute a contribution to the understanding of the theme of teaching culture(s) in non higher education in Angola and how teaching collaboration is perceived by the protagonists (teachers). The main research objectives to be developed were: i) to identify teachers' conceptions of the concept of collaborative teaching work; ii) to characterise the working dynamics that teachers claim to develop; iii) to identify factors enhancing and inhibiting collaborative teaching work; and iv) to propose guidelines for the promotion of a culture of collaborative teaching.

Professional interests also underpinned the choice of the topic of this dissertation. We realised that teachers and students, by organising themselves cooperatively, can share responsibilities and come to learn and recreate their culture. For this, there is a need for teachers to improve the quality of educational processes, recreate different conceptions of work and organisation and be able to establish new relationships with different forms of knowledge.

The present study adopted an essentially qualitative nature. The empirical study took place in the 2020 school year at Colégio Santa Doroteia in Lobito municipality. The questionnaire survey was the main data collection technique and twenty-two (n=22) of the twenty-five (N=25) questionnaires administered were validated. Documentary analysis and direct observation were complementary means of data collection. The analysis of simple statistics was the preferred data processing technique.

As main results of this research, it was found that individualism and teacher balkanization prevail in the school under study, and that teacher collaboration is more desired than properly experienced by the teachers participating in the study.

Keywords: Teacher cultures; teacher collaboration; individualism; balkanization; non-higher education.

Índice	
INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 – REVISÃO DA LITERATURA	15
1. A escola enquanto organização	16
1.1. Conceitos de organização escolar	16
1.2. A escola como organização	18
1.3. Organização do Sistema Educativo Angolano	22
2. Culturas docentes no Ensino Não Superior	30
2.1. Tipos de culturas profissionais dos Professores	32
2.1.1. Vantagens da colaboração docente	37
2.1.2. Constrangimentos inerentes à colaboração docente	37
2.1.3. Condições promotoras de maiores níveis de colaboração docente	38
2.2. Re-aculturar na Mudança	39
2.3. A contribuição docente na cultura escolar	41
Capítulo 2 – METODOLOGIA	43
3.1. Enquadramento metodológico	44
3.2. Problema e objetivos de investigação	44
3.3. Natureza do estudo	45
3.4. Seleção dos participantes do estudo	45
3.5. Técnicas de recolha de dados	46
3.6. Técnicas de tratamento de dados	49
Capítulo 3 – RESULTADOS	51
4.1. Caracterização da Escola onde decorreu o estudo	52

4.2. Resultados da aplicação do questionário	60
Capítulo 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
5.1. Resultados face aos objetivos de investigação	71
5.1.1. Primeiro objetivo de investigação	72
5.1.2. Segundo objetivo de investigação	73
5.1.3. Terceiro objetivo de investigação	74
5.1.4. Quarto objetivo de investigação	75
CONCLUSÕES	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: O Colégio Santa Doroteia do Lobito Localização Geográfica	27
Tabela 2: Corpo discente matriculado por classe	58
Tabela 3: Distribuição dos respondentes por sexo	61
Tabela 4: Distribuição dos respondentes por intervalos de idade	61
Tabela 5: Habilitações acadêmicas	62
Tabela 6: Situação laboral	62
Tabela 7: Número de anos de serviço docente	63
Tabela 8: Nível de ensino lecionado	63
Tabela 9: Desempenho de cargos na escola	64
Tabela 10: Cargos desempenhados	65

LISTA DE SIGLAS

BE – Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos.

DNFQE - Direção Nacional de Formação de Quadros para o Ensino

DPECT - Direção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia

DMECTL - Direção Municipal da Educação Ciência e Tecnologia do Lobito

INFQ - Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação

M.E – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Apoio Educativo.

P.A.A. – Plano Anual de Atividades.

P.C. – Projeto Curricular.

P.C.C. – Projeto Curricular de Coordenação.

P.E.- Projeto Educativo

P.E.C. – Projeto Educativo de Classe.

P.E.E. – Projeto Educativo de Escola.

R.I. – Regulamento Interno.

Z.I.P – Zona de Influência Pedagógica

INTRODUÇÃO

A análise e compreensão do funcionamento da cultura docente no ensino não superior em Benguela implicam uma abordagem complexa, na medida em que a diversidade de fatores envolvidos necessita de ser explorada ou dissecada de acordo com a organização escolar onde se desenvolve essa cultura. Neste contexto, e de acordo com Guerra, a escola “não está situada no vazio” (2000), ou seja, os profissionais que nela trabalham integram uma cultura (ou culturas) que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos. Das interações que estes protagonistas do ensino vão tendo na escola resulta uma “impressão digital” (Guerra, 2000), da própria escola que reproduz a identidade, o desenvolvimento profissional e a socialização dos elementos dessa escola. Essa marca (rastros), que é a impressão digital da escola, cria a diferença de escola para escola, que transparece na cultura e subculturas dessa mesma organização.

O universo de significados que a escola cria, através dos rituais, rotinas, crenças ou *ethos* vai repercutir-se na forma como os professores exercem a sua atividade, nas relações que têm entre si, nas práticas que utilizam, ou seja, este processo de aculturação condiciona as estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as suas relações (Elmore, 2008).

Defendemos, assim, na esteira de Alarcão (2010, p.47), que a vida na escola é complexa, heterogénea e ambígua, porque nela se cruzam e interligam percursos, mundos e valores diferentes que criam muitas vezes seres, estares e saberes fragmentados. Deste modo o apelo a multiculturalidades fortes e eficazes visa a identificação e a reflexão sobre este tipo de práticas, para que nesse processo que superintende a mobilização de todos, se consiga criar uma cultura flexível, colegial ou colaborativa onde a mudança possa acontecer de forma responsável e sustentada.

Investigações neste âmbito, reconhecem que em escolas com uma cultura mais individualista ou fragmentada (Fullan, 2003, p.89) o enclausuramento em que os

profissionais vivem, não lhes permite sentirem capacidade de abertura a novas ideias, nem são flexíveis à introdução das mesmas. A reflexão terá de começar a partir de dentro, “inventando uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes” (Sá-Chaves, 2010, p.129), recriando a relação comunidade-escola através de uma formação de professores aprofundada, em que o professor deixe a solidão do ser, saber e fazer fragmentado e o transforme num ser, saber e fazer solidário ou colaborativo.

Em Benguela, a mudança imposta pelo crescendo de legislação que chega quase diariamente à escola é vista como uma ameaça, um controlo excessivo ao trabalho a desenvolver pelos professores. O carácter prescritivo da lei (o dever ser) não pode ser entendido e interpretado, se não se implicar as escolas e os professores na mudança, ou seja, se a escola e os professores não encontrarem orientação, motivação e significado para aquilo que devem fazer: melhorar a qualidade do que os alunos aprendem e refletirem no modo como eles, professores, (aprendem e) ensinam. Consideramos que implementar um processo de mudança não pode ser consequência da substituição de um modelo de organização antigo por um novo, concebido por algum especialista e mandado implementar pelo Gabinete Provincial da Educação (poder central em Angola). Qualquer mudança educativa, que vise ter uma incidência real na vida das escolas, terá de ser gerada a partir do seu interior para assim a capacitar, para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo nas suas unidades organizacionais com o objetivo de implicar os professores (e restantes elementos da comunidade educativa) numa análise reflexiva e crítica das suas práticas (Bolívar, 2003). Desta forma, a escola passaria a ser configurada como um espaço de reflexão e formação onde os professores, ao desenvolverem o seu trabalho, aprendem e melhoram as suas práticas. Daí que colocamos então, como lugar próprio da nossa ação e investigação, o nível intermédio (meso) que é a escola, sem deixarmos de olhar para a possibilidade de criação de comunidades críticas de aprendizagem nas escolas (Guerra, 2000), uma vez que os professores não são ilhas, não se desenvolvem isoladamente, mas sim em interação com os outros, especialmente com “outros significativos”, que os afetam enquanto pessoas e profissionais (Fullan e Hargreaves, 2001).

No sentido de melhor conhecer a realidade da(s) cultura(s) docente(s) angolana(s) no Ensino Não Superior, em particular no contexto em que foi realizado o estudo empírico desta dissertação (Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia – Lobito), com especial enfoque nas perceções acerca de uma cultura de colaboração docente, apresentamos a presente dissertação que se insere no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Como problema de investigação foi gizada a seguinte questão:

- Que tipo(s) de cultura(s) docente(s) prevalece no Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito? E como é percecionada a colaboração docente?

Neste sentido, face a este problema estabeleceram-se alguns objetivos de investigação, nomeadamente:

- 1) Identificar conceções de Professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente;
- 2) Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores afirmam desenvolver;
- 3) Identificar fatores potenciadores e inibidores do trabalho colaborativo docente;
- 4) Propor linhas orientadoras para a promoção de uma cultura de colaboração docente.

A organização formal deste trabalho está estruturada em quatro capítulos, aos quais antecede uma Introdução e precede uma Conclusão, as Referências Bibliográficas e um Anexo.

No capítulo 1: **Revisão de literatura** – aborda-se, num primeiro ponto, a “Escola enquanto organização”, num segundo ponto “Culturas docentes no Ensino Não Superior” e num terceiro ponto conclui-se este capítulo abordando “o Sistema Educativo Angolano”

No capítulo 2: **Metodologia** – contextualizam-se as opções metodológicas adotadas, explicitam-se, igualmente, a seleção dos participantes, a natureza da investigação e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

No capítulo 3: **Resultados** – procede-se à apresentação dos resultados obtidos pela administração do inquérito por questionário, através gráficos e respetivas

descrições.

No capítulo 4: **Discussão de resultados** – Apresentam-se respostas aos objetivos de investigação do estudo.

Por último, terminamos com as Conclusões, onde apresentamos a resposta à problemática de investigação e sugestões de possíveis problemáticas a investigar em futuros estudos.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

1. A escola enquanto organização

As organizações são diferentes umas das outras, quer na forma como são dirigidas, quer em função dos serviços que asseguram. Neste sentido, a escola é uma organização formal de serviços, cujos principais beneficiários são, em primeira instância, os alunos.

Numa perspetiva clássica a escola pode ser entendida como uma “organização normativa”, uma vez que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 2017, p. 72). Na perspetiva de Alarcão (2001), quando se fala da escola, muitas vezes, apenas se pensa na mesma como um edifício e esquece-se que na realidade a escola é, para além de um edifício, um conjunto de pessoas que se interrelaciona, convivendo diariamente. Há assim, que dotar a escola de competências, para que exista interação e diálogo entre os seus atores, de forma a gerar uma responsabilização da mesma na resolução dos seus problemas.

1.1. Conceitos de organização escolar

A sociedade moderna é uma sociedade de organizações, nascemos, vivemos e morremos em organizações e só delas escapamos quando dormimos. As organizações têm, assim, uma profunda influência sobre os indivíduos, as comunidades e a sociedade em geral (Gaspar e Diogo, 2014, p. 234).

As organizações representam o modo como se estrutura a convivência e a cooperação humana e, neste sentido, a divisão de funções e a regulação das relações entre as pessoas são a essência de qualquer organização (Barrio, 1995, p.48).

A escola constitui uma estrutura organizacional, pois é composta por elementos e órgãos que a fazem funcionar. A este propósito, Libâneo (2001) refere que os estudos recentes sobre o sistema escolar e as políticas educacionais têm-se centrado na escola como unidade e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo.

O enfoque da escola como objeto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural, mas também pelas estratégias de modernização e de busca

de eficácia do sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito à descentralização do ensino, atribuindo às escolas maior poder de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países incluindo Angola, as propostas curriculares, as leis e as resoluções sobre o ensino e os projetos de investigação pedagógica, recorrem cada vez mais a termos como autonomia, projeto pedagógico, gestão centrada na escola e avaliação institucional.

As características organizacionais das escolas, tais como: estilo de direção, grau de responsabilidade dos seus profissionais, cultura organizacional compartilhada, participação coletiva, currículo, estabilidade profissional, preparação profissional dos professores, são determinantes para a criação de uma cultura escolar, sua eficácia e sucesso dos alunos.

No entanto, há uma característica das organizações escolares sumamente relevante para as práticas de gestão: a cultura organizacional ou cultura da escola. Não se compreende o funcionamento da escola apenas pelo que vemos, pelo que aparece diretamente à nossa observação (as formas de gestão, as reuniões, a elaboração do projeto pedagógico e do currículo, as relações sociais entre os integrantes da escola, etc.).

Há todo um mundo de significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e resolver problemas, que vão definindo uma cultura própria de cada escola, a qual tende a permanecer oculta, invisível (Libâneo, 2001, p.91).

É importante compreender que por trás do estilo e das práticas de organização e gestão, está uma cultura organizacional, ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas.

Para melhor compreensão da temática em estudo apresentamos o conceito de organização escolar e outros conceitos satélite, na perspectiva de vários autores. Assim, para Chiavenato (2009) as organizações são unidades sociais e, portanto, congregam pessoas que trabalham juntas para alcançar determinados objectivos. Segundo Santos (2006), a organização escolar é um conjunto de disposições, factores e meios de acção que regulam a obra da educação, um aspecto ou grau da mesma. Esses meios ou factores assumem duas classes:

administrativas e pedagógicas.

Na perspetiva de Lourenço, (2006, p.145) organizar é dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Por sua vez, administrar é regular tudo isso, demarcando a esfera de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de não perder a coesão do trabalho e a sua eficiência geral.

A escola pode ser entendida como organização, na medida em que se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos (Chiavenato, 2003, p.68), enfatizando os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus actos, processos de sistematicidade e o carácter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo (Carvalho e Diogo, 2014, p.103).

Considerando estas definições, adotámos o sentido amplo de organização, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição.

Lourenço, também destaca o carácter grupal e cooperativo das instituições, definindo a organização como acção congregada entre duas ou mais pessoas, em relação à qual a administração é subordinada. (2006, p.46). O funcionamento das organizações e, por conseguinte, a concretização dos seus objetivos, pressupõe a tomada de decisões, a direcção e o controlo das mesmas, denominando-se estes processos de gestão.

Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que a associação desses termos é mais abrangente que administração. Entretanto, inferimos que a organização escolar constitui o pilar e o alicerce do funcionamento da escola, uma vez que sem ela torna-se difícil a concretização pedagógica.

1.2. A escola como organização

O desenvolvimento de qualquer país passa necessariamente pela Educação, constituindo esta, o pilar sobre o qual assenta o progresso social e o bem-estar

dos cidadãos. Existe, portanto, uma relação dialética entre a Educação e o Desenvolvimento, daí a razão pela qual os Estados modernos se preocupam em reformar os sistemas educativos, com o intuito de adaptá-los a uma organização e gestão em consonância com os novos contextos políticos, culturais, sociais e económicos.

Neste sentido, podemos definir a escola como uma organização específica de educação formal e de interesse público (Formosinho & Machado, 2016), cujos traços essenciais são caracterizados pela sistematicidade, a sequencialidade, o contacto pessoal direto e prolongado e a certificação dos saberes que proporciona.

Barnard (2011), citado por Fachada (2012, p. 221), defende a organização como um sistema de atividades conscientemente coordenadas entre duas ou mais pessoas que estão dispostas a contribuir para uma ação conjunta; pretendem atingir objetivos comuns e são capazes de comunicar entre si. Assim, o conceito de organização remete para a ativação de uma estrutura onde existem pessoas comprometidas em atividades dependentes e que têm objetivos comuns. Todas as organizações são constituídas por recursos humanos (pessoas) e recursos não humanos (físicos, materiais, financeiros, tecnológico, etc.).

A escola é considerada uma organização e uma instituição, pois obedece a normas e regras instaladas e nela encontramos sujeitos com uma organização social, tendo em conta as funções. O elemento que dirige, orienta e lidera é o diretor, na qualidade de ator central de todas as ações inerentes ao desenvolvimento social e pedagógico da própria escola. A ação de organizar produz uma estrutura. Esta estrutura é, portanto, resultante da distribuição de cargos e funções, do estabelecimento de escalões hierárquicos e de diferentes níveis de responsabilidade.

A estrutura de uma organização pode ser considerada como o cenário ou moldura em que pessoas, funções e recursos operam (Barrio, 1995). A estrutura corresponde à forma como a escola está organizada, particularmente no que respeita ao conjunto de funções, linha de comunicação e de controlo. Estabelece quem tem o poder de tomar decisões sobre cada assunto e define as dependências hierárquicas. Embora a imagem da escola como organização esteja pouco diluída (Lima, 2012, p. 213), o estudo da escola retoma as

concepções gerais de organização, reproduzindo-as ou adaptando-as. De facto, enquanto organização, a escola partilha dos mesmos elementos das outras organizações sociais: objetivos, pessoas, tarefas, estrutura, tecnologias e o facto de ser uma unidade socialmente construída para obtenção de certas finalidades (Lima, 2012, p. 134). Todavia, embora tal partilha se verifique, não é garante da validade de estudos alicerçados no princípio da associação da escola a empresas ou outras organizações sociais, nem deduz a vantagem da generalização à escola de modelos de administração gerados e testados fora dela.

Gaspar e Diogo, consideram as escolas, organizações distintas das demais organizações sociais, apresentando uma realidade completa e multifacetada, uma construção social resultante de processos históricos complexos (nunca neutrais) e com finalidades explícitas (educar, socializar, preparar para o trabalho, entre outras). (2014, p. 19). No entanto, afirmar a escola como organização específica não equivale a defini-la.

Na tipologia de (Etzioni, 2017, p.32) a escola é incluída no grupo de organizações normativas, ainda que se trate de uma organização normativa atípica, em virtude de o poder coercivo se constituir apenas como fonte secundária de consentimento. Por outro lado, Blau e Scott (1970), definem escola como uma organização de serviços, uma organização cuja função básica é servir os seus clientes. Formosinho e Machado, perspetiva escola como uma formação específica de educação formal e de interesse público, uma vez que veicula o projeto básico da sociedade para a educação da população jovem. (2016, p. 15)

Segundo Gaspar e Diogo (2014, p. 19), existe um conjunto de características que se associa à escola como organização:

- a) a organização escolar é socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas diferenciadas;
- b) o trabalho educativo que a escola desenvolve torna singulares os processos e os produtos;
- c) o exercício do poder é (ainda mais) complexo, devido ao facto de os dirigentes e professores terem o mesmo tipo de formação e o mesmo estatuto;
- d) verifica-se uma perceção, uma avaliação e uma valorização diferencial dos objetivos da organização pelos diferentes atores;

e) os mecanismos formais de coordenação entre os membros da organização escolar são ineficazes, dada a débil articulação estrutural e o carácter difuso da autoridade;

f) o predomínio de uma cultura de privacidade e de responsabilidade individual.

Por sua vez, Lima (2002, p. 54) refere como elementos característicos da organização escolar:

a) as maiores dificuldades na definição e na obtenção de consenso quanto aos objectivos da organização escolar;

b) a especificidade resultante da «existência de uma matéria-prima humana»;

c) o facto de os gestores escolares terem o mesmo background e partilharem os mesmos valores dos professores;

d) a impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos pelos processos usados nas organizações industriais;

e) a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de rendibilidade;

f) a obrigatoriedade de frequência da escola e o estatuto ambíguo dos alunos enquanto membros da organização escolar.

Sobre os principais fatores que influenciam o comportamento dos membros na organização escolar, Gaspar e Diogo destacam: a estrutura, o clima organizacional, a cultura, a motivação, os grupos, o estilo de gestão e as influências externas. (2014, p. 116)

Os autores acrescentam que a estrutura de uma organização, representada pelo seu organograma, pode ser considerada na sua dimensão funcional ou na sua dimensão social. A estrutura funcional resulta da organização e do agrupamento das atividades, baseia-se na divisão do trabalho e implica a criação de órgãos especializados (a cada órgão corresponde a coordenação e a realização de um conjunto de atividades relativamente homogéneas). A estrutura social, em contrapartida, remete para a distribuição do poder e da autoridade dentro da organização. A estrutura representa, portanto, a divisão do trabalho e do poder dentro de uma organização, como é o caso da escola.

O clima da organização, ao gerar sentimentos e emoções nos membros da escola, influencia o modo como estes se sentem por nela trabalharem. O clima

(social) de uma organização é a atmosfera que nela prevalece, a percepção que os membros têm do que significa trabalhar ali.

A cultura da organização, que é a filosofia (chave da organização), desenvolve-se ao longo do tempo e integra o conjunto de valores e convicções assumidas pela organização e partilhadas pelos seus membros.

A motivação remete para os estímulos que os indivíduos recebem e, por isso, influencia o nível de compromisso para atingir os fins e objetivos da organização escolar.

Os grupos constituídos no seio da organização escolar têm as suas regras, isto é, guiam-se por determinados valores e princípios que influenciam os seus membros, positiva ou negativamente, em relação à consecução dos objetivos da organização escolar.

O estilo de gestão da equipa diretiva, isto é, a sua forma habitual de gerir a organização e de lidar com os problemas do seu funcionamento quotidiano.

As influências externas, ou seja, o conjunto de pressões exteriores à organização escolar e exercitadas sobre os seus membros, designadamente as autoridades locais, as famílias dos alunos, o ambiente familiar dos próprios professores, o seu estatuto social, entre outras.

Estes fatores contribuem, assim, para a compreensão da estrutura organizacional e funcional da escola e permitem a gestão dos recursos humanos, daí afirmamos que a escola é uma organização, porque nela estão presentes as variáveis básicas de qualquer organização (pessoas, tarefas, tecnologias, ambiente).

1.3. Organização do Sistema Educativo Angolano

Sendo que o nosso estudo se desenvolveu no contexto educativo angolano, parece-nos de todo pertinente fazer uma caracterização sucinta de como está organizado o Sistema Educativo Angolano, particularmente no que se refere ao Ensino Não Superior, pois foi neste contexto que se desenvolveu o estudo empírico da presente dissertação.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei 17/16, de 7 de

Subsistema de educação pré-escolar

O subsistema de educação pré-escolar (artigo 23º) é o subsistema base da educação e é responsável pela prestação de cuidados e educação à primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

A Educação Pré-Escolar encontra-se estruturada da seguinte forma:

- i) Creche (dos 3 meses aos 3 anos de idade),
- ii) Jardim-de-infância (dos 3 aos 6 anos de idade), sendo a Classe de iniciação dos 5 aos 6 anos de idade.

Note-se que a Classe de Iniciação pode ser ministrada nas escolas do ensino primário. Segundo a LBSE no seu Artigo 22º, os objetivos do subsistema da educação pré-escolar são:

- “a) Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- b) Permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a actividade lúdica da criança”.

O Subsistema de Ensino Geral

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação no Artigo 24º, o Subsistema de Ensino Geral é o fundamento do sistema de educação e ensino que visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida e necessária para uma boa inserção no mercado de trabalho e estrutura-se (artigo 26º) em:

- a) Ensino Primário;
- b) Ensino Secundário.

O ensino primário (artigo 27º) vai da 1ª à 6ª Classe - ensino básico de carácter obrigatório, condição indispensável para a frequência do ensino secundário. Possui três ciclos de aprendizagem, sendo duas classes para cada ciclo (artigo

28º). Os jovens que não tenham concluído o Ensino Primário e ultrapassem os 14 anos de idade devem ser encaminhados para o Ensino de Adultos.

Por sua vez, o ensino secundário está dividido em dois ciclos; o primeiro ciclo vai da 7ª à 9ª Classe e o segundo ciclo vai da 10ª à 13ª Classe. As crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 14 (catorze) e 17 (dezasete) anos, que não tenham concluído o I Ciclo do Ensino Secundário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no Ensino de Adultos (artigo 31º).

Os objetivos gerais do subsistema de Ensino Geral (artigo 25º) configuram-se em:

- “a) Assegurar uma formação harmoniosa e integral de qualidade que permita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas;
- b) Assegurar conhecimentos técnicos-científicos e tecnológicos saber fazer eficaz e eficiente que se adapte às exigências de desenvolvimentos económico e social;
- c) Educar às crianças e jovens e cidadãos adultos para adquirirem hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao seu desenvolvimento;
- d) Promover na juventude e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-los para aprendizagem de uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida;
- e) Assegurar a nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil à sua inserção na vida activa”.

Neste sentido, o subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes, de forma a potencializar os cidadãos em diversas áreas. Portanto mais educação, mais competências e mais desenvolvimento.

O Subsistema de Ensino Técnico-Profissional

De acordo com o artigo 34º da LBSE, “o Subsistema do Ensino Secundário Técnico-Profissional é o fundamento do Sistema de Educação e Ensino que assegura uma preparação técnica e profissional dos indivíduos, necessária para a conclusão de cada um dos seus ciclos, para sua inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no subsistema de Ensino Superior”. A conclusão do Ensino técnico profissional dá maior facilidade, à inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente ao Ensino Superior.

Os objetivos gerais do Subsistema do Ensino Secundário Técnico-profissional (artigo 35º) são:

- “a) Assegurar o ensino e a formação técnica e profissional dos indivíduos em idade escolar: os candidatos a emprego e os trabalhadores;
- b) Capacitar para o exercício de uma actividade profissional ou especializada;
- c) Dar respostas às necessidades do país em mão-de-obra qualificada e especializada, ajustada à evolução técnica e tecnológica;
- d) Desenvolver a valorização do trabalho, potenciando a aprendizagem de uma actividade laboral socialmente útil e a melhoria das condições de vida”.

Nessa perspetiva, em nossa opinião acreditamos que os objetivos gerais do Subsistema do Ensino Secundário Técnico-profissional acima postulados, concorrem para colmatar as necessidades do país e fazer face a diversas carências que têm afetado as populações. O Subsistema de Ensino Técnico – Profissional é, assim, responsável pela preparação técnica e profissional dos indivíduos, visando a sua inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no Subsistema do Ensino Superior.

O subsistema de formação de professores

O subsistema de formação de professores é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação habilitação de professores e de mais agentes da Educação para todos os Subsistemas de Ensino (artigo 43º).

Os objetivos gerais do Subsistema de Educação são os seguintes (artigo 44^o):

- a) “Formar professores de mais agente da Educação com o perfil, necessário a materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes Subsistema de Ensino;
- b) Formar professores e de mais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade e a tarefa de educar.
- e) Desenvolver acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação.
- f) Promover acções de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício de serviço docente”.

O subsistema de formação de professores estrutura-se em Ensino Secundário Pedagógico e em Ensino Superior Pedagógico (artigo 45^o). O Ensino Secundário Pedagógico (artigo 46^o) realiza-se após conclusão da 9^a Classe, com a duração de quatro anos, em Escolas de Magistério, podendo realizar-se cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário.

O Ensino Superior Pedagógico (artigo 50^o) realiza-se após a conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, com duração variável em função das particularidades do curso, podendo ser implementada a Graduação (bacharelato e licenciatura), a Pós-graduação (mestrado e doutoramento) e a Pós-graduação profissional (diploma de especialização e capacitação).

Sistema de Educação de Adultos

O Sistema de Educação de Adultos é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a implementação

de processos educativos baseados em princípios, métodos e tarefas de andragogia (artigo 52º).

Os objetivos do Sistema de Educação de Adultos (artigo 53º) são:

- a) “Promover acções educativas destinadas a recuperação do atraso escolar e ao combate ao analfabetismo literal e funcional;
- b) Promover o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a sua melhor integração social e profissional;
- c) Dotar os indivíduos de capacidades técnicas para responder as exigências do desenvolvimento económico e social do país;
- d) Promover a educação patriótica, moral cívica e, cultivando o espírito de tolerância, o respeito mútuo o respeito pela diferença e a preservação do ambiente;
- e) Garantir a valorização das línguas nacionais, da cultura local e da cultura nacional;
- f) Desenvolver no indivíduo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para participar na transformação do meio familiar e social, de modo a contribuir para o desenvolvimento comunitário e rural”

Neste contexto, a educação para adultos é o tipo, de educação orientada para adultos que completaram ou abandonaram a educação formal. É uma prática em que adultos se envolvem em atividades sistemáticas e sustentadas de autoeducação a fim de obter novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Pode significar qualquer forma de aprendizagem de adultos que envolve, além da escolarização tradicional, a alfabetização básica para a realização pessoal. Em particular, a educação de adultos reflete uma filosofia específica sobre aprendizagem e ensino com base no pressuposto de que os adultos podem e querem aprender, que são capazes e dispostos a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e que a própria aprendizagem deve responder às suas necessidades.

Subsistema do Ensino Superior

O *Subsistema do Ensino Superior* (artigo 61º) é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros e técnicos de alto nível, a promoção e a realização da investigação científica e da extensão universitária com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do País, assegurando – lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. Engloba os indivíduos que concluíram o // *Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente* com aprovação no exame de acesso organizado para o efeito. É um subsistema de natureza binária caracterizado pela integração de Instituições de Ensino Universitário e de Ensino Politécnico, e pela organização autónoma e organização unificada das Instituições de Ensino Superior.

O *Ensino Superior* compreende os cursos de *graduação* e de *pós-graduação* que se desenvolvem em harmonia com as necessidades específicas de desenvolvimento do País, com os planos de desenvolvimento Provinciais e das Instituições de Ensino Superior, sempre em articulação com os demais subsistemas de ensino que integram o Sistema de Educação e Ensino (artigo 67º).

A *graduação* (artigo 68º) compreende o *bacharelato* (duração de três anos) e a *licenciatura* (duração de quatro a seis anos), enquanto a *Pós-graduação* (artigo 69º) é repartida em *Académica* e *Profissional*. A *Pós-graduação académica* compreende os níveis *Mestrado* (dois a três anos de duração) que visa o aprofundamento da competência científica e técnico-profissional dos licenciados, e o *Doutoramento* (quatro a cinco anos de duração) que tem como objetivo capacitar científica, técnica e humana os candidatos diplomados em cursos de Licenciatura ou de Mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia relevante contributo para o desenvolvimento da humanidade. A *Pós-graduação profissional* (artigo 69º) tem como objetivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do indivíduo que tenha concluído uma formação de capacitação ou de especialização com cursos de duração variada.

De acordo com o artigo 70º da LBSEE, as Instituições Superiores são vocacionadas para a promoção da formação académica e profissional, da investigação científica e da extensão universitária, com personalidade jurídica própria, regendo-se nos termos desta Lei e demais normas legislativas.

2. Culturas docentes no Ensino Não Superior

Questões relacionadas com a(s) cultura(s) são cruciais, principalmente quando nos remetemos à escola. É questionável o que verdadeiramente merece ser ensinado a título de estudos gerais nesta organização, visto que, vivemos numa época de mudança de paradigma. Trazemos a contribuição de (Forquin, 2013, p.112) o qual diz que *“toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores”*. Tudo isso que é ensinado deve ter valor e significado para que não se corra o risco de cair na superficialidade.

Espera-se que a Educação, através dos seus objetivos, possibilite aos sujeitos adquirir qualidades e competências, que se tem por relativamente ou intrinsecamente desejáveis. Mas, para isso nem todos os componentes da cultura, no sentido sociológico, são de igual utilidade e valor. Na educação escolar, os conteúdos são sempre selecionados e reelaborados no interior de uma cultura, transmitindo assim, a permanência e a ideia de algum valor cultural.

Neste sentido, acaba-se conservando alguns aspetos e esquecendo outros. “A educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores.” (Forquin, 2013, p.121). Diante do rompimento com a tradição e a autoridade, rapidez e aceleração do ritmo das mudanças fica difícil a conservação de uma determinada cultura e entram em cena “novas” culturas. A cada geração, novos elementos surgem, outros desaparecem, dificultando cada vez mais as relações existentes entre cultura e escola.

Cultura deriva do latim *colere*, que significa cultivar e tem várias aceções de

acordo com a área ou corrente que a aborda. Numa perspetiva sociológica, cultura é aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade. É um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais artificiais aprendidas, de geração em geração, por meio da vida em sociedade. Deste modo, a cultura é o conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou comportamento natural, como conjunto de respostas para melhor satisfazer as necessidades e os desejos humanos. Designa, também, a informação sobre um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que se aprende e transmite aos contemporâneos e aos vindouros.

A cultura é o resultado dos modos como os diversos grupos humanos foram resolvendo os seus problemas ao longo da história: constitui a herança social e total da humanidade. Cultura pressupõe ainda criação. O homem não só recebe a cultura dos seus antepassados como também cria elementos que a renovam. A cultura é um fator de humanização: o homem só se torna homem (humano) porque vive no seio de um grupo cultural. Por conseguinte, a cultura é um sistema de símbolos compartilhados com que se interpreta a realidade e que conferem sentido à vida dos seres humanos.

Sergiovanni, considera a cultura como a “cola normativa que une uma determinada escola” e que serve como o “norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direção” (2004, p. 24).

A cultura escolar, segundo Weick, (1985), é uma estratégia de atuação que é visível nas ações, nos julgamentos, na criação de justificações para determinados modos de atuação e que são simbolizadas em práticas de trabalho. Permitem a continuidade, identidade e uma forma consistente de ordenar o mundo. Sarason (1971) citado por Hargreaves, Earl e Ryan (1996) considera que a cultura é um conjunto partilhado de normas, valores e crenças, e cuja particularidade está nas características sagradas (definem o objectivo profissional e são fundamentais para o sistema de crenças dos professores, não sendo passíveis de mudança) e profanas (método particular pelo qual é realizado o trabalho dentro da organização e suscetíveis de mudança).

Por sua vez, Hargreaves (1998) salienta que a cultura é composta

simultaneamente por um *conteúdo* e uma *forma*. O conteúdo é construído em função do que os outros pensam, dizem e fazem. A forma consiste nos padrões de comportamento e de relacionamento entre os membros da cultura. O conceito de cultura profissional dos professores que passaremos a abordar, tem a ver diretamente com a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho na e para a escola. Neste sentido, referir-mo-nos a um modo de relação que se traduz nas práticas que utilizam, nas crenças que estão subjacentes à sua forma de entender o trabalho realizado e que realizam, assim como as rotinas que os motivam nas atuações com a escola, com os outros professores e naturalmente com os alunos.

Esta cultura profissional reflete em parte o processo de socialização do eu na profissão (Dubar, 1997), assim como o seu sentimento de pertença à mesma e à própria escola. Tendo em conta que o processo identitário se constrói a partir do processo de socialização numa organização, e neste caso, na organização escolar, consideramos que a entrada na carreira, bem como o desenvolvimento profissional dos professores, está intimamente ligado com a cultura profissional dos professores predominante quer na escola, quer no grupo disciplinar a que pertencem (Marcelo, 2009). Assim, consoante o estilo de cultura predominante na organização escolar, as regras, as crenças, a forma de atuar será ou não assimilada pelos professores e repercutir-se-á ao nível do seu “ser professor”.

2.1. Tipos de cultura profissional dos Professores

Hargreaves (1998) e Thurler (1994), embora diferindo na terminologia, consideram existir cinco tipos de culturas profissionais dos professores, dos quais seleccionámos os que são comuns aos dois: *individualismo*, *balcanização ou fragmentação*, *colegialidade forçada*, *colaboração* e *a grande família*.

O ***individualismo*** caracteriza-se pelo isolamento e proteção da interferência externa, constituindo uma limitação ao desenvolvimento profissional (Lima, 2000). Os docentes centram o seu trabalho nas atividades de sala de aula e fazem-no, isoladamente, da melhor maneira possível, porque consideram, segundo (Hargreaves, 2003) que as suas qualificações enquanto professores permitem o seu direito à autonomia e à proteção contra interferências que

consideram externas. Numa escola onde esta cultura é predominante, não existe a partilha (de saberes ou recursos) entre professores.

A busca de melhores qualificações e a obtenção de formação contínua é procurada longe do local de trabalho, individualmente e apresenta poucas hipóteses de poder influenciar outras pessoas a não ser o próprio (Hargreaves, 2003). Esta forma de individualismo é permissiva, porque a própria organização o permite. Mais contemporaneamente, e de acordo com o mesmo investigador, em épocas de mudança o individualismo pode tornar-se corrosivo quando emerge numa cultura de competição (nas escolas e no ensino). As pessoas guardam as melhores ideias para si, a partilha não acontece porque a competição no acesso à profissão ou à progressão na carreira é altamente individualista, seletiva e nalguns casos política. Neste espírito de competição, a necessidade da individuação torna-se corrosiva, e o refúgio na sala de aula acontece, bem como a concentração em objetivos a curto prazo, com o desaparecimento do espírito de iniciativa, de criatividade e de colaboração. Este tipo de comportamento é visível nas atitudes dos professores contratados a curto prazo, onde a instabilidade acerca de um futuro na profissão provoca a angústia de tentar manter um sentimento de pertença à escola e à profissão. O individualismo torna-se num instrumento de proteção dos elementos que constituem a organização escolar porque consideram o trabalho colaborativo como um impedimento da livre iniciativa. Desta forma, constitui-se como um inibidor do despoletar de qualquer processo de mudança, de desenvolvimento profissional e de partilha de objetivos comuns da escola, ou seja, transforma-se numa imagem poderosa de aversão profissional (Hargreaves, 1998).

A fragmentação ou balcanização caracteriza-se por uma interação estratégica entre professores: os professores nem estão isolados, nem trabalham como um todo. Organizam-se em função de interesses e identidades específicas, face às quais desenvolvem a sua identidade e lealdades. Organizam-se por exemplo, em professores do departamento curricular, área disciplinar, grupo disciplinar. Neste tipo de cultura profissional os professores trabalham juntos, mas de forma isolada, ou seja, associam-se a outros colegas em subgrupos, mas estes fecham-se sobre si próprios e têm tendência para o isolamento e não sentem que pertencem ao resto do grupo docente (Hargreaves, 1998) e (Thurler, 1994).

As escolas onde predomina esta cultura surgem divididas em departamentos, áreas disciplinares, grupos formais e informais, e os professores não se mostram abertos à mudança, mas antes a uma defesa cerrada dos seus interesses (Hargreaves, 1998). Segundo o mesmo autor, apresentam algumas características: i) *permeabilidade reduzida*, dado que as aprendizagens que fazem realizam exclusivamente no seu pequeno grupo; ii) *permanência duradoura*, porque estabilizado o grupo permanecem durante muito tempo; iii) *identificação pessoal*, pois a socialização entre os membros é estabelecida pela natureza da disciplina que lecionam, das estratégias de ensino utilizadas e da forma como trabalham e iv) *carácter político*, ou seja, são repositórios de interesses pessoais (status e promoção).

A ***colegialidade forçada*** é uma falsa cultura de colaboração: os professores não interiorizam, nem partilham valores comuns, nem se apropriam de processos de mudança iniciados. O trabalho em grupo quando existe é o resultado de uma imposição da liderança de topo ou Diretor da escola e não resiste a pressões fortes. O trabalho em grupo surge forçado ou inventado (Hargreaves, 2003) porque é uma forma de fortificar a colaboração *top-down*, no que se refere ao que se deve planificar, com quem, onde e quando deve ocorrer. Ao ser planificado por outrem este tipo de trabalho representa “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange” (Hargreaves, 2003, p.221) em vez de possibilitar a aproximação. Constrange porque inibe, impede ou enfraquece as oportunidades de os professores tomarem a iniciativa de desenvolverem os seus próprios projetos, o trabalho em equipa ou aproximação ao grupo.

Por vezes, a criação de espaços próprios para o desenvolvimento deste espírito surge como medida de aproximação e coesão, mas pode ter os efeitos contrários. Esta forma de trabalhar acaba por ser administrativamente regulada, compulsivamente implementada, fixada no tempo e espaço e previsível. Esta cultura emerge em escolas onde existem lideranças fortes que percebem a necessidade de planear e implementar processos de melhoria. Esta atuação pode ser entendida como um procedimento administrativo ou estratégia de controlo que vai criando resistências que inviabilizam qualquer processo de melhoria. (Hargreaves, 2014).

A ***cultura de grande família***, segundo Staessens (1991) e Nias (1994), citados

por Thurler (1994), é uma forma de cultura entre o individualismo e a colaboração. É uma forma racional que os professores encontraram para coexistirem pacificamente. Encontra-se em escolas onde aparentemente reina uma paz social, baseada num pressuposto de qualidade, que é reconhecido pelos outros desde que cada um aja de acordo com regras implícitas ou explícitas, como se de um código tácito se tratasse.

Os professores não ousam discutir os seus problemas de trabalho ou questionar as práticas pedagógicas alheias. Evita-se abordar questões sensíveis (trabalho de sala de aula, avaliação de desempenho docente) de forma a anular ou minimizar potenciais focos de conflito havendo, no entanto, um conjunto de relações informais que estruturam estes grupos. Aparentam ter uma grande confiança no desenvolvimento espontâneo das “coisas”, de forma a reduzirem ao mínimo todos os aspetos administrativos.

Sobre esta forma de cultura que Tardif & Lessard (2005) apelidam, à semelhança de Hargreaves (1998), de colaboração confortável afirmam que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (2005, p. 25).

No que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional são profissionais mais reativos do que proactivos, na medida em que tentam preservar a paz que encontram neste tipo de relacionamento e identidade profissional. Para o líder de topo (Diretor) fica a tarefa de proteger a organização escolar do exterior.

A **cultura de colaboração** caracteriza-se por uma verdadeira interação entre professores - estes escolhem de forma espontânea, voluntária e informal com quem desejam trabalhar, sem qualquer interferência, numa base de partilha, confiança e apoio mútuo. As formas de colaboração podem ir desde a *partilha de materiais, preparação de aulas, planificação de actividades, definição de critérios de avaliação, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados académicos*. A formação contínua, nalgumas escolas, passou a ser dirigida às próprias equipas de trabalho e realizadas no local de trabalho (Hargreaves, 2003), o que em Benguela conceituamos por ZIP. As escolas onde esta cultura é dominante apresentam elevados índices de confiança e aprendizagens de qualidade (Hutmacher, 1995, p. 23).

De acordo com Roldão, o trabalho colaborativo docente traduz-se, por exemplo: i) no esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; ii) na mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da acção a adoptar; iii) levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados (2006, p. 23).

Segundo Sanches, este tipo de cultura permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas”, o que lhes permite experimentar a autonomia e o compromisso de partilhar ideias que promovem o estímulo intelectual e onde sentem que podem desenvolver-se como profissionais (2000, p. 50). Estas práticas reforçam a interdependência, a coresponsabilidade, o compromisso coletivo no sentido de transformarem os docentes em professores reflexivos, na e sobre a acção (Perrenoud, 2005). Neste enquadramento promove a sua formação profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros e qualifica-se para o trabalho.

Na perspetiva teórica de Day o trabalho colaborativo docente só ocorre quando os professores “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança”. (citado por Abelha & Machado, 2018, pp. 105-106).

Concluimos este ponto que consideramos crucial para o cumprimento de um dos objetivos da nossa pesquisa, referenciando que estes cinco tipos de cultura não se excluem mutuamente, porque há contextos escolares, nomeadamente aqueles que se encontram em processo de mudança, em que eles coexistem de forma pacífica. Por termos a noção de que a forma como os professores trabalham se reflete no modo como os alunos aprendem, consideramos pertinente analisar a forma de promover o melhor contexto de trabalho dos professores para que a melhoria do ensino e da aprendizagem possam acontecer. Assumimos, assim, como pressuposto teórico que: à partida não existe uma cultura docente monolítica, isto é, única e homogénea, mas, sim uma cultura docente (plural e heterogénea) que poderá incluir subculturas e

contraculturas (Abelha, 2011).

2.1.1. Vantagens da colaboração Docente

Uma cultura docente em que predomine a colaboração permite, entre outras, que haja melhoria das aprendizagens dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001); melhoria das práticas docentes na sala de aula (Hargreaves, 1998); potencia ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos (Fullan & Hargreaves, 2001); aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores em relação ao trabalho desenvolvido (Fullan & Hargreaves, 2001); permite ensinar mais e melhor (Roldão, 2007).

Os docentes ao trabalharem colaborativamente na planificação, implementação e avaliação de atividades curriculares adquirem maior entendimento de formas a conhecerem melhor a população escolar em que lecionam, desta maneira torna-se mais fácil diagnosticarem as debilidades bem como as valências, os problemas, as dificuldades de modo a adotar e aplicar soluções mais apropriadas à realidade em que estão inseridos. Uma atividade de colaboração requer certo nível de organização e requer, igualmente, um certo tipo de ambiente relacional, propiciador do trabalho conjunto.

2.1.2. Constrangimentos inerentes à colaboração docente

Não obstante a confiança e aprendizagens de qualidade que a colaboração oferece, também existem constrangimentos ou dificuldades, de modo específico em Benguela encontramos uma grande dificuldade nas práticas de colaboração docente, por causa da centralização dos currículos, pelo que corroboramos o pensamento de Hargreaves quando o mesmo afirma que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados” (2001, p. 217).

Na perspetiva de Boavida e Ponte (2002) quatro são os tipos de constrangimentos que podem surgir no âmbito do trabalho colaborativo, a saber: i) o saber gerir a diferença, pois os participantes nem sempre conseguem acertar as suas agendas pessoais uns com os outros e nem sempre comungam de uma mesma linguagem e sistema de valores; ii) o saber lidar com a imprevisibilidade,

visto que não se consegue antever tudo o que pode acontecer e, muitas vezes, surgem situações ou problemas imprevistos que afetam profundamente o trabalho do grupo; iii) o saber avaliar os potenciais custos e benefícios, na medida em que é preciso dedicar tempo a ler, a recolher informação, a escrever, a pensar e a reunir; iv) o saber estar atento em relação à autossatisfação confortável e ao conformismo, porque quando os participantes acham que está tudo bem, que nada de substancial há a melhorar, está montado um cenário para uma atitude auto-complacente que pode conduzir ao anulamento da individualidade e da criatividade individuais.

A maior dificuldade no trabalho colaborativo é que este implica, não só o desenvolvimento de habilidades interpessoais, mas também a mudança de crenças sobre o trabalho docente e a criação de laços afetivos e de confiança entre as pessoas. É um processo que leva tempo e não é, de todo, programável (Tractenberg & Struchiner, 2013).

Terminamos esta secção invocando o pensamento de Roldão (2007) quando a autora adverte que a dificuldade em se introduzir práticas de colaboração no ensino, com vista à melhoria das aprendizagens não depende da má vontade dos professores ou da sua suposta resistência à mudança, mas tem a ver com uma realidade bem mais complexa, enraizada na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores.

2.1.3. Condições promotoras de maiores níveis de colaboração Docente

Julgamos nós que a adesão em busca do conhecimento por parte dos intervenientes do grupo, a presença e interação ativa de todos os elementos, a gestão eficaz por parte da organização promotora de eventos facilitadores da colaboração de professores constitui algumas das condições promotoras de maiores níveis de colaboração docente. É preciso compreender que o trabalho colaborativo pressupõe a existência de um ambiente de abertura e a vontade entre todos os intervenientes do grupo de trabalho.

As mudanças que surgem no seguimento do trabalho colaborativo são mais duradouras, pois os professores estiveram implicados no trabalho, discutiram aberta e reflexivamente as suas dificuldades, ansiedades e necessidades, bem

como as estratégias, mudanças e soluções a implementar.

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

a) *Imprevisibilidade* - a planificação não pode ser feita ao pormenor, tem de ser renegociada a qualquer momento e podemos mesmo alterar papéis definidos inicialmente

b) *Gestão das diferenças* – no trabalho colaborativo encontrámos pessoas com métodos de trabalho e as expectativas diferentes. Estas diferenças têm de ser geridas e ultrapassadas pelo grupo através de uma negociação. O diálogo é o instrumento de confronto de ideias;

c) *Contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios* – um dos problemas com que se deparam é a desigualdade entre os custos e os benefícios que os diversos participantes retiram do trabalho colaborativo; o envolvimento dos intervenientes pode não corresponder às metas a que se propõem, para que o processo seja satisfatório, é necessário contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios.

d) *Relação à autossatisfação confortável e complacente e ao conformismo* - o grupo de trabalho deve estar atento pois qualquer destas situações pode colocar em risco o sucesso de todo o trabalho.

2.2. Re-aculturar na Mudança

As culturas profissionais dos professores constituem por vezes resistências fortíssimas à mudança nas escolas, porque os professores entendem a mudança como um colocar em causa as formas de trabalho instaladas e os direitos adquiridos (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003).

Consideramos que podemos acrescentar à noção de cultura, a ideia de rotinas defensivas em que cada professor se esconde para se poder escudar, prevenir e reagir face às alterações que a mudança propõe, mas não esquecendo o movimento das escolas eficazes e das escolas que aprendem (como

comunidades profissionais de aprendizagem).

As investigações de Barber e Mourshed (2017, p. 143) referem que a melhoria das aprendizagens dos alunos passa por uma liderança eficaz, que cria as condições para que o corpo docente trabalhe em equipas colaborativas onde a missão e a visão de futuro é comum. Por outro lado, referem ainda que essa influência pode ter um impacto indireto, nas aprendizagens, devido às culturas de individualismo ou fragmentadas, que existem nas escolas, serem um desafio permanente à introdução da inovação e mudança. Nesse contexto consideramos, como Fullan & Hargreaves, (2001, p. 98) que é necessária uma reformulação da estrutura profissional dos professores, ou seja, na “cola” que os une para que as diferentes formas como trabalham sejam alteradas em torno de um projeto comum: a melhoria das aprendizagens dos alunos.

É de dentro da comunidade educativa que se devem fazer as mudanças necessárias em prol da alteração, e não a partir de cima. Assim, re-aculturar significa transformar a cultura, mudar o modo como as coisas se fazem no seu próprio ambiente (Fullan & Hargreaves, 2001). Em situações de mudança é necessário criar uma cultura de mudança, ou seja, “gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas” (Fullan, 2013, p. 71).

Dixon (2010) (citado por Fullan, 2003, p. 79) considera que a primeira coisa a fazer é criar um espírito de partilha de ideias sobre assuntos que possam ser realmente importantes (práticas educativas e organizacionais), porque a “própria partilha cria uma cultura de aprendizagem”. Neste âmbito a prática de partilha pode ser um caminho para a criação de culturas colaborativas ao promover o espírito de responsabilidade, de incentivo e oportunidade.

Do exposto, e de acordo Fialho & Sarroeira (2012) podemos afirmar que o processo a re-culturação profissional existe quando se cria nas escolas uma cultura democrática que funciona como uma força poderosa para a implementação das mudanças, e nesse sentido é necessário: i) estimular os professores a refletir na sua prática, ii) reconhecer que os professores se desenvolvem a ritmos diferentes; iii) dar prioridade ao diálogo e conversa entre professores; iv) promover a aprendizagem colaborativa entre professores; v) estabelecer relacionamentos pessoais sentidos e vi) ver os professores como

supervisores, líderes da comunidade. A construção de comunidades profissionais de aprendizagem, trabalho árduo e apaixonante, é, na nossa perspectiva, o caminho que pode conduzir a uma real re-culturação profissional e social da escola.

2.3. A contribuição docente na cultura escolar

Por muito tempo, a escola se preocupou com a reprodução do saber abstrato. Ao se preocupar demasiadamente com esse aspeto, conduziu-o a um desenvolvimento transitório de aprendizagem pouco relevante, classificadora e legitimadora, distante da rotina quotidiana, distante dos sujeitos, sobretudo os pertencentes a grupos sociais e culturais desfavorecidos da aprendizagem e da busca do conhecimento. A cultura escolar angolana se encontra num momento delicado, pois vive uma tensão preocupante e inevitável entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto e um modelo de educação tanto quanto rígido.

Para Gómez (2001) a cultura escolar é influenciada por diversos aspetos. De um lado, pela complexidade tecnológica, pluralidade cultural e dependência dos movimentos do livre mercado mundial. De outro, pelas rotinas, convenções, costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático. Em meio a este dilema, num momento atual de transição paradigmática, encontra-se o professor, buscando novos papéis, mesmo de maneira ainda confusa. Professores e alunos nem sempre conseguem seguir à risca as normas escolares, sejam suas prioridades, currículo e expectativas. A vida neste ambiente é bastante instável, complexo, às vezes até mesmo contraditório, pois vai modificando-se e aperfeiçoando-se dentro de um projecto ilimitado. Por isso, partilho com Gómez (2001) a ideia de repensar urgentemente a função da escola: de transmissora de informações a uma organização instrutiva, educativa e socializadora.

Há sempre uma margem, maior ou menor, de liberdade para autonomia, resistência e diversidade. Apesar da longínqua distância entre a escola que temos em Angola e a escola que queremos, acreditamos que ela se encontra nesse estado, não tanto por ignorância ou por deficiências formativas dos

professores, afinal de contas, “sabemos muito mais do que aplicamos” (Gómez, 2001).

A cultura do professor é carregada de crenças, hábitos, valores e normas dominantes que determinam o que é valioso no seu contexto profissional, os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar. Porém, vivemos em um momento de tensão em que reina a insegurança e a confusão, devido às rápidas mudanças de nosso tempo. As certezas morais e ideológicas de ontem, recaem sobre incertezas e questionamentos de hoje. Tudo isso, pode levar o professor ao isolamento em sua sala de aula, como se fosse um santuário.

O isolamento é uma característica bastante frequente na cultura escolar. O professor ao se inserir em sua sala, sente-se um tanto livre das pressões quotidianas e, pode então, agir livremente. Por esse motivo, essa atitude é muitas vezes confundida com autonomia. Isso traz consequências prejudiciais para o seu desenvolvimento profissional, para a prática educativa de qualidade e desenvolvimento satisfatório.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

O presente capítulo expõe a metodologia utilizada no processo de investigação e pretende justificar as opções tomadas. Neste sentido, apresentamos o problema e os objetivos de investigação, a natureza do estudo, a seleção dos participantes, a estratégia de investigação e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

3. Enquadramento metodológico

As opções metodológicas adotadas sustentam-se no facto de qualquer investigação ser uma experiência singular, com recurso a caminhos próprios, “cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp. 120-121). Assim, o enquadramento metodológico pretende esclarecer as opções metodológicas tomadas na realização do estudo empírico.

3.1. Problema e objetivos de investigação

Recordamos o problema de investigação que norteou o nosso estudo e que se traduz na seguinte questão:

- Que tipo(s) de cultura(s) docente(s) prevalece no Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito? E como é percecionada a colaboração docente?

Face a este problema de investigação estabeleceram-se como objetivos de investigação os seguintes:

- 1) Identificar concepções de Professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente;
- 2) Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores afirmam desenvolver;
- 3) Identificar fatores potenciadores e inibidores do trabalho colaborativo docente;
- 4) Propor linhas orientadoras para a promoção de uma cultura de colaboração docente.

3.2. Natureza do estudo

A natureza do estudo e a informação que se pretende obter condicionam a seleção de procedimentos nos processos de observação, recolha e tratamento de informação sobre o contexto específico em análise.

Uma vez que os objetivos do nosso estudo se situam no âmbito da compreensão do fenómeno estudado no seu contexto (Culturas Docentes no ensino não Superior em Benguela), optámos por uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa, cuja ambição é "descrever (...) mais do que avaliar." (Freixo, 2011, p.146). O recurso a esta metodologia permite compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, pois valoriza "a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais." (Bogdan & Biklen, 1994).

Não obstante, o processo de recolha de dados socorreu-se de uma técnica, geralmente, associada à investigação quantitativa (inquérito por questionário), na medida em que o mesmo nos permitiu reunir informação pertinente para a consecução dos objetivos do estudo empírico.

3.3. Seleção dos participantes do estudo

O Magistério Primário (Santa Doroteia) do Lobito foi a escola selecionada para a realização do nosso estudo. Os fatores que estiveram subjacentes a esta seleção foram:

- i) a acessibilidade, a proximidade geográfica da área de residência facilitou-nos o acesso mais frequente à escola;
- ii) o conhecimento pessoal da escola em estudo;
- iii) questões de disponibilidade e interesse manifestados pela Direção da escola.

No início estabelecemos um contacto informal com a direção da escola de modo a averiguarmos a disponibilidade e interesse da mesma sobre a temática de investigação que pretendíamos desenvolver na Escola. Perante a disponibilidade informal manifestada, estabelecemos um contacto formal (ver Anexo I) em que solicitámos autorização para desenvolvermos o nosso estudo

e divulgarmos o nome da Escola na nossa dissertação, tendo sido dada a respetiva autorização (ver Anexo II).

O estudo empírico decorreu durante o ano letivo de 2020, e desenvolveu-se na escola acima mencionada e que é um Colégio participativo das Irmãs Doroteias do município do Lobito, cujo corpo docente no ano letivo de 2020 era constituído por noventa (90) docentes. O inquérito por questionário foi administrado à totalidade dos docentes. Contudo, foram devolvidos apenas vinte e cinco (25) questionários, dentro do prazo definido. Após uma análise do preenchimento dos mesmos, optámos por eliminar três que apresentavam qualquer lacuna no preenchimento das questões. Assim, no total validámos vinte e dois (22) questionários, os quais correspondem à nossa amostra.

3.4. Técnicas de Recolha de Dados

Tendo por referência os objetivos de investigação propostos e a natureza do objeto de estudo, assumimos como principal técnica de recolha de dados o inquérito por questionário e como meios complementares a análise documental e a observação direta não estruturada.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi a principal técnica de recolha de dados utilizada neste estudo, tendo sido administrado a um total de 95 professores do Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia, tendo sido rececionados 25 questionários preenchidos, dos quais 22 foram validados e constituem por isso a nossa amostra.

Pardal e Correia (2015, p. 153), consideram que o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que apresenta as seguintes vantagens: “i) reduzidos custos financeiros; ii) garantia de anonimato; e iii) resposta aquando da disponibilidade do inquirido.” Porém, algumas limitações lhe estão associadas, entre elas, os autores supracitados destacam: “i) a impossibilidade de adaptação das questões às características individuais dos inquiridos; ii) a inviabilidade do investigador clarificar assuntos menos compreensíveis; e iii) a ausência de garantia de resposta individual e/ou sem consulta de documentos auxiliares”.

Convém realçar que o questionário utilizado resulta da adaptação de dois questionários Abelha (2011) e Nogueira (2013) aplicados em contexto educativo português. Assim e tendo em consideração a perspetiva de Bell, quando o autor afirma que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (2008, p. 128), fizemos uma *validação externa* ao inquérito por questionário.

O questionário piloto (ver Anexo III) foi administrado a dez (10) professores de uma outra escola que não a do estudo principal, que voluntariamente preencheram o questionário. Note-se que a acompanhar o respetivo questionário piloto seguia no final do mesmo um conjunto de questões que auxiliaram no processo de validação do mesmo, a saber:

- “1. Quanto tempo levou a completar o questionário?
2. As instruções eram claras?
3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?
4. Opôs-se a responder a alguma questão?
5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?”
6. Considerou o formato do questionário claro/atraente?
7. Tem algum comentário a fazer? (Bell, 2008, p.129).

Os dez respondentes ao questionário piloto não sugeriram alterações ao mesmo, pelo que o passo seguinte foi a administração do questionário aos noventa e cinco (N=95) professores do Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia, participantes no nosso estudo, tendo sido rececionados vinte e cinco (25) e validados vinte e dois (n=22) dos questionários preenchidos, constituindo assim a amostra.

O questionário administrado (igual ao questionário piloto, mas sem constar as perguntas que auxiliaram na validação do instrumento) encontra-se organizado em duas partes, a saber:

Parte I - Caracterização Pessoal e Profissional do Respondente, cujo conjunto de questões permite caracterizar o professor inquirido quanto a aspetos

pessoais e profissionais importantes para o estudo.

Parte II – Cultura(s) docente(s), com um conjunto de questões que permitiam apurar: i) a opinião do inquirido sobre em que consiste a colaboração docente; ii) a forma como, o respondente considera que se desenvolve o trabalho docente na escola, bem como ao nível das várias estruturas curriculares, assinalando a frequência com que realiza (nunca, poucas vezes, algumas vezes e muitas vezes) nas várias situações de trabalho colaborativo docente; iii) a opinião do respondente sobre as possíveis vantagens do trabalho colaborativo docente e IV) a opinião do respondente sobre as possíveis dificuldades encontradas ao desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo docente.

Análise documental

A análise documental permite o acesso a um conhecimento mais aprofundado e detalhado de determinadas realidades, complementando informações recolhidas na sequência da observação e da aplicação de questionários. Guba e Lincoln, mencionados por Lucke e André (1986), apontam como aspetos a favor da análise documental o facto de constituir uma: i) técnica que apresenta custos reduzidos; ii) fonte de informação rica e estável, onde os documentos estão acessíveis; iii) fonte de informações contextualizadas, facultando elementos sobre o próprio contexto.

Neste sentido, o Regulamento Interno do Colégio onde decorreu o estudo empírico permitiu-nos caracterizar a instituição quanto à sua organização pedagógica e administrativa, estrutura, recursos físicos e humanos e ao meio socioeconómico em que se encontra inserida. Consultámos ainda o projeto educativo, o plano anual de atividades e outros documentos que a escola disponibilizou para consulta.

Observação direta não estruturada

A observação possibilita uma proximidade continuada no tempo com os fenómenos a estudar (Goetz e LeCompte, 1988) e, a médio prazo, a empatia e a confiança mútua estabelecidas entre o investigador e os participantes no estudo poderão facilitar a compreensão da realidade tal como a percebem.

Pardal e Correia (1995) consideram diferentes modalidades de observação, tendo

por referência a participação do observador e o grau de estruturação. Assim, relativamente à participação, o observador pode permanecer exterior às ocorrências observadas ou integrar-se nelas. Numa observação não participante o observador mantém-se, maioritariamente, como um espectador; por sua vez, numa observação participante o observador vivencia a situação, assumindo um papel mais ativo na interpretação da informação.

No presente estudo, optou-se por uma observação direta não-participante. Todavia, não se anularam eventuais situações de observação mais participada, dada a impossibilidade de eliminar o impacto da presença do investigador. Relativamente ao grau de estruturação, consideraram-se a observação não estruturada e a observação estruturada, sendo que numa observação não estruturada o investigador atua livremente, sem recurso a meios técnicos. Numa observação do tipo estruturada, o investigador recorre, de forma sistematizada, a elementos facilitadores da compreensão do fenómeno em estudo, fazendo uso de meios técnicos adequados que permitam diminuir o grau de subjetividade e ampliar a precisão da recolha de informação observada. (Pardal & Correia, 1995)

Em suma, no estudo empírico da nossa dissertação optámos por uma observação direta e não estruturada, estabelecendo um contacto direto com o contexto e acedendo a documentos estruturantes da instituição, designadamente o Regulamento Interno.

3.5. Técnicas de Tratamento de Dados

A análise de dados pressupõe a interpretação e a atribuição de sentido a todo o material que foi obtido através da recolha de dados. (Bogdan & Biklen, 1994). Como tal, a técnica de tratamento de dados privilegiada foi a análise estatística simples.

Quivy & Campenhoudt (2003) defendem que a análise estatística dos dados se impõe sempre que os dados são obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, à semelhança do que se verificou no presente estudo empírico. Para os autores a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados não se reduzem a simples métodos de apresentação de resultados. Não obstante, importa destacar que essa apresentação variada dos dados não substitui a "reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e,

sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho."

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Preâmbulo

Este capítulo é constituído por duas partes: i) Caracterização da Escola onde foi desenvolvido o estudo empírico e ii) Apresentação dos resultados obtidos aquando da aplicação do instrumento de recolha de dados durante o estudo empírico. Os resultados encontram-se organizados e sistematizados em tabelas e gráficos, sob a forma de frequência e de percentagem, e são objeto de uma descrição.

4.1. Caracterização da Escola onde decorreu o estudo: Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia

O estudo empírico decorreu no Colégio Santa Doroteia do município do Lobito e, neste sentido, no primeiro ponto apresentamos dados relativos ao município onde se localiza a Escola do estudo. No segundo ponto apresentamos a caracterização da instituição em causa. Estes dados foram recolhidos ao longo do ano letivo de 2020, na sequência das visitas à instituição e através da consulta de normativos legais vigentes e de documentos internos da instituição, designadamente o Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores, o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio, a Lei de 17/16 de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e a Proposta de Regulamento Uniformizado para a Escola de Formação de Professores e Magistérios Primários.

Caracterização do município do Lobito –onde fica localizada a Escola do estudo

A nossa amostra extraída da população está localizada em Angola na Província de Benguela no município do Lobito, por isso faremos de antemão uma resenha histórica da localidade em que está situada a amostra em estudo.

O **Lobito** é uma cidade e um município da província de Benguela, em Angola, localiza-se na Costa do Atlântico. É um dos 10 municípios da província de Benguela, situado a 30 quilómetros da sede da província, com uma extensão de 2.700 quilómetros quadrados, correspondentes a sete por cento do território da

província (ver Figura 2).

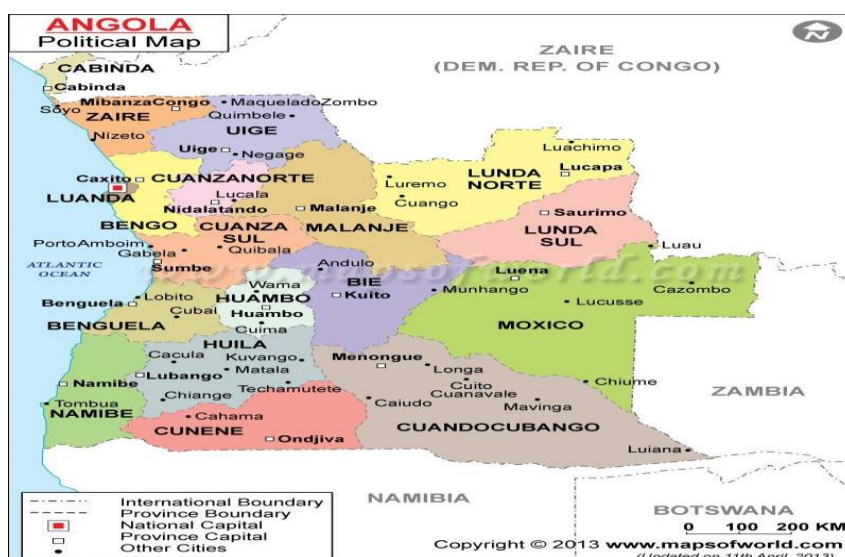


Figura 2

O município é limitado à Norte pela província do Cuanza Sul, à Este pelo município do Bocoio, à Sul com o município da Catumbela e à Oeste pelo Oceano Atlântico. No que tange a organização político-administrativa, o município, além da sede, possui três comunas e uma povoação, nomeadamente Canata, como comuna sede do Lobito, Egípto Praia, Canjala e a Povoação do Culango.

Com uma população de cerca de 500 mil habitantes, o Lobito é servido presentemente por 15 hotéis, 27 restaurantes e similares, mercados e supermercados e mais de 150 pequenas unidades de comércio diverso.

O município do Lobito é servido pelo Caminho de Ferro de Benguela (CFB), pelo Porto Comercial, Comando Provincial de Proteção Civil e Bombeiros, Tribunal Provincial, Refinaria de Petróleo em construção e a Sonangol distribuidora.

O Porto do Lobito é o segundo porto de carga do país e um dos melhores do Continente africano. O caminho-de-ferro de Benguela (CFB) começa no porto do Lobito e faz ligação com a costa oriental de África.

O colégio/escola onde foi desenvolvido o estudo empírico, foi fundado pelas irmãs da congregação de Santa Doroteia, fundada por Santa Paula Frassinetti em Quinto-Genobra na Itália aos 12/8/1834. Chegaram a Angola aos 31 de outubro de 1934, mais precisamente na cidade de Moçamedes, atual Namibe

onde após três meses abriram o Colégio para a instrução primária com 60 alunos. Aos 25 de Março de 1953 chegaram ao Lobito onde a 6 de Fevereiro 1968 foi lançada a primeira pedra para a construção do edifício Colégio Santa Doroteia. A obra durou três anos para ser concluída.

Aos 6 de Agosto de 1971 com a presença das autoridades civis e religiosas, a e comunidade escolar, foi inaugurado o referido Colégio.

O Magistério Primário (Santa Doroteia) do Lobito é uma escola missionária pertencente a igreja Católica, dirigido pela congregação das irmãs da Santa Doroteia, criada pelo Decreto Executivo Conjunto Nº 93/015 de 20 de Março do Ministério da Educação e do ministério da Administração do território, está situado no bairro da Caponte, na rua Morais de Resende, no Município do Lobito, Província de Benguela.

A escola é de construção definitiva (conforme as imagens abaixo):



Imagem 1 – Um dos edifícios do Magistério Primário (Santa Doroteia) do Lobito



Imagem 2 – Edifícios do Magistério Primário (Santa Doroteia) do Lobito

Com um estilo arquitetónico moderno, encontra-se geograficamente bem localizada. É constituída por 24 salas de aulas distribuídas por três blocos, com dois andares, tendo cada um dos blocos seis salas de aulas, e outras dependências e, ainda, seis salas de aulas no rés-do-chão destinadas aos alunos do Ensino Pré-escolar e Ensino Primário, um internato, refeitório e outras dependências.

No ano letivo 2020 a escola estava a funcionar com o Pré-escolar (iniciação), o Ensino Primário (da 1^a a 6^a classes), o 1^o Ciclo do Ensino Secundário (com a 9^a classe) e o Subsistema de Formação de Professores do Ensino Primário (da 10^a a 13^a).

Constituição da Direção da Escola

A direção da escola é constituída pelos seguintes membros: uma Diretora, dois subdiretores, sendo um Subdiretor Pedagógico e um Subdiretor Administrativo, possui um Chefe de secretaria, uma Coordenadora Pedagógica do pré-escolar e Ensino primário.

O colégio em referência é compartilhado, numa parceria entre o Estado angolano e a Igreja Católica.

Recursos Físicos e Materiais

A escola conta com um número de 24 (vinte e quatro) salas, 710 (setecentas e dez) cadeiras individuais, 19 cadeiras para docentes e 24 quadros, possui uma biblioteca, tem 7 instalações sanitárias para alunos e 2 para professores. Não tem laboratório, leitor de CD/DVD, leitor de vídeo, nem máquina fotográfica.

A escola conta com 3 gabinetes com 3 casas de banho, a sala de professores possui um televisor, descodificador e bebedouro.

Recursos humanos

Concernente aos recursos humanos a escola tem 27 pessoas na área administrativa e em outras áreas, para melhor compreensão estão agrupados conforme o seguinte quadro 1:

Designação	Nº	Masculino	Feminino	Total
Secretários	11	5	6	11
Proteção Física	4	4	0	4
Operário	1	1	0	1
Limpeza	11	2	9	11
Total	27	13	14	27

Quadro 1 – Pessoal não docente

(Fonte: Elaboração própria)

A escola em estudo tem 1241 alunos (ver Quadro 2) que se encontram agrupados da seguinte forma:

Designação	Classes	Masculino	Feminino	Total
Iniciação	Iniciação	40	36	76
E. Primário	1ª Classe	32	41	73
	2ª Classe	47	35	82
	3ª Classe	50	49	99
	4ª Classe	36	37	73
	5ª Classe	62	58	120
	6ª Classe	36	34	70
	Total do E.P	303	290	593
	8ª Classe	23	39	62

I Ciclo	9ª Classe	7	11	18
	Total Iº Ciclo	30	50	80
II Ciclo	10ª Classe	90	162	252
	11ª Classe	39	73	112
	12ª Classe	47	76	123
	13ª Classe	34	47	81
	Total IIºCiclo	210	358	568

Quadro 2 – Distribuição de alunos

(Fonte: Elaboração própria)

Como podemos ver no quadro anterior a escola tem um número aproximado de alunos na ordem de 1241, dos quais 593 para o ensino primário, 80 do primeiro Ciclo e 568 do segundo Ciclo. Note-se que o segundo ciclo aparece com a maioria absoluta e seguidamente o ensino primário em última instância o primeiro ciclo, devido a oferta formativa por ser magistério primário, fruto do mercado de trabalho que até agora é suportado pelo Estado, que emprega maioritariamente para a área social do país, saúde e sobretudo no sector da Educação.

Coordenação

Concernente a este item, o Colégio possui, chefe de secretaria 1 (uma) do sexo feminino, 1 Coordenador do I Ciclo sexo masculino, 1 (uma) Coordenadora do turno da tarde sexo feminino, 7 Coordenadores de classes do sexo feminino do ensino primário, 1 (um) Coordenador dos coordenadores de turmas.

Coordenadores de disciplinas do I Ciclo e Magistério Primário

Para além dos coordenadores anteriormente mencionados temos ainda os coordenadores de disciplinas que estão agrupados da seguinte maneira: 1 coordenador de Língua estrangeira (Inglês e Francês) e Língua Portuguesa, do sexo masculino, 1 de Matemática do sexo masculino, Física, Química e Informática, 1 de História do sexo masculino, Filosofia, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, 1 de Biologia do sexo feminino, Geografia, Higiene e saúde escolar; 1 de Expressão musical motora e visual, Educação

Visual e Plástica e Educação Laboral do sexo feminino, 1 de Análise sociológica de Educação e Organização e Gestão escolar, Teoria da Educação e do Desenvolvimento Curricular, Formação Pessoal, Social e Deontológica, Educação Moral e Religiosa, Educação Moral e Cívica do sexo masculino, 1 de Metodologia de Ensino do sexo feminino e 1 coordenadora de Práticas, seminário e Estágios Pedagógicos sexo feminino.

Coordenadores de turmas

A escola conta com 2 coordenadores da 8ª Classe dos quais 1 masculino e 1 feminino e 1 coordenadora 9ª Classe, isto é, no I Ciclo do Ensino Secundário do sexo masculino. Já o Magistério Primário o seu quadro de coordenação de turmas está distribuído da seguinte forma:

6 Coordenadores da 10ª Classe 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, 3 coordenadores da 11ª Classe todos do sexo masculino, 3 coordenadores da 12ª Classe dois do sexo feminino e 1 do sexo masculino e 3 coordenadores da 13ª Classe todos do sexo feminino.

Para manter a estabilidade da escola, bem como manter a administração e gestão mais eficazes, incentivando deste modo a qualidade de ensino a escola Stª Doroteia possui 3 membros do Conselho Disciplinar 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, 4 do Conselho das atividades Extracurriculares (Ensino Primário) dos quais 2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, 4 do I Ciclo do ensino secundário e Magistério Primário 3 do sexo masculinos e 1 do sexo feminino, 3 do Conselho Sindical todos do sexo masculino, 3 do conselho do Fundo de Nojo 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino; 3 do Conselho de Visitas todos do sexo feminino, 3 membros do Conselho de Jornal de Parede 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, 6 membros do Conselho de Pais e Encarregados de Educação do Ensino Primário e I Ciclo dos quais 4 são do sexo masculino e 2 são do sexo feminino, 4 do Conselho de Pais e Encarregados de Educação do Magistério Primário, 2 do sexo feminino e 2 dois do sexo masculino e 1 membro do Conselho de acompanhamento das obras da escola do sexo masculino. Fazendo um total de 61 coordenadores sendo que 33 são do sexo feminino e 28 do sexo masculino. Conta-se também com um número de 10

correspondente a pais e encarregados de educação dos quais 6 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

Gestão dos Recursos Humanos

A escola conta com um universo de 99 funcionários dos quais 59 são efetivos da função Pública e 40 são colaboradores pagos pela instituição, distribuídos da seguinte forma (ver Quadro 3):

Nº	Enquadramento dos Funcionários	M	F	Total
1	Direção da escola (professores na área administrativa)	6	4	10
2	Professores do pré-escolar	2	2	4
3	Professores do Ensino Primário	11	11	22
4	Professores do I Ciclo do Ensino Secundário	4	3	7
5	Professores do Magistério Primário	36	17	53
6	Professores Colaboradores do Ensino Primário	1	0	1
7	Professores colaboradores do I ciclo do ensino secundário	4	2	6
8	Professores colaboradores do Magistério Primário	6	0	6
9	Professores voluntários	2	1	3
10	Funcionários de secretaria	8	6	14
11	Operador de computador	1	0	1
12	Auxiliar de Limpeza	11	10	21
13	Protecção Física	4	0	4
14	Pedreiro	1	0	1
15	Carpinteiro	1	0	1
16	Canalizador	1	0	1
	TOTAL	99	56	155

Quadro 3 – Pessoal docente

(Fonte: Elaboração própria)

Natureza e horário de funcionamento

A referida instituição é de natureza Comparticipada, em consonância com o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, que no Capítulo IV “Órgãos e Gestão das Instituições de Formação de Professores”, Secção II “Criação, Organização e Funcionamento das Instituições de Formação de Professores”, no artigo 24.º “Organização”, ponto 2, define: “As instituições de formação de professores são criadas pelo Ministro da Educação e regem-se por Estatutos e Regulamento próprio.”

O mesmo Decreto, no Capítulo V “Acesso, Matrícula e Calendarização de Funcionamento das Instituições de Formação de Professores”, Secção II “Calendário de Funcionamento e Carga Horária Docente”, no Artigo 37.º, declara ainda que: “A carga horária lectiva para os docentes das instituições de formação de professores é a constante do Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnico Pedagógico e Especialistas de Administração da Educação.” Por sua vez, no Artigo 38.º, em relação aos alunos salienta que: “Os horários dos alunos são elaborados tendo em atenção o plano de estudos e o período letivo regular (manhã e tarde), oficialmente aprovado pelo Ministro da Educação.”

Com base no que está estipulado no Decreto Presidencial nº 109/11, de 26 de maio, a instituição funcionou, no ano letivo em que decorreu o estudo empírico, no regime de dois períodos: o da manhã, das 7h15 às 12h45, e o da tarde, entre as 13h00 e as 18h30. Importa referir que em anos anteriores funcionava em três períodos: manhã, tarde e noite.

Financiamento e contratação de recursos humanos

O financiamento da instituição, de acordo com o artigo 98.º da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, é assegurado pelo Orçamento Geral do Estado e por outras fontes.

A contratação do pessoal era promovida por concursos públicos através da Direção Provincial da Educação, tendo por referência as competências requeridas, sendo o pessoal colocado consoante a sua especialização, através das Repartições Municipais da Educação.

4.2. Resultados da aplicação do questionário

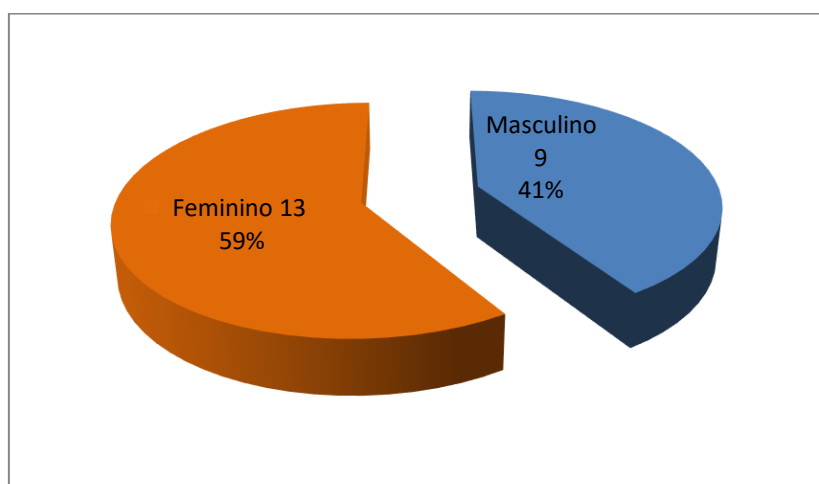
Recordamos que o inquérito por questionário foi aplicado ao total de professores da escola (N=95), tendo sido respondido dentro do prazo estabelecido por 25 docentes, contudo foram validados o questionário preenchido por 22 professores (n=22) que no ano letivo de 2020, se encontravam a lecionar no Colégio Santa Doroteia do Lobito e, por conseguinte, estes constituem a amostra do nosso

estudo empírico.

Parte I - Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

A análise do gráfico 1 (ver abaixo), permite-nos constatar que o sexo feminino é predominante (59%) comparativamente ao masculino (41%).

Gráfico 1. Sexo



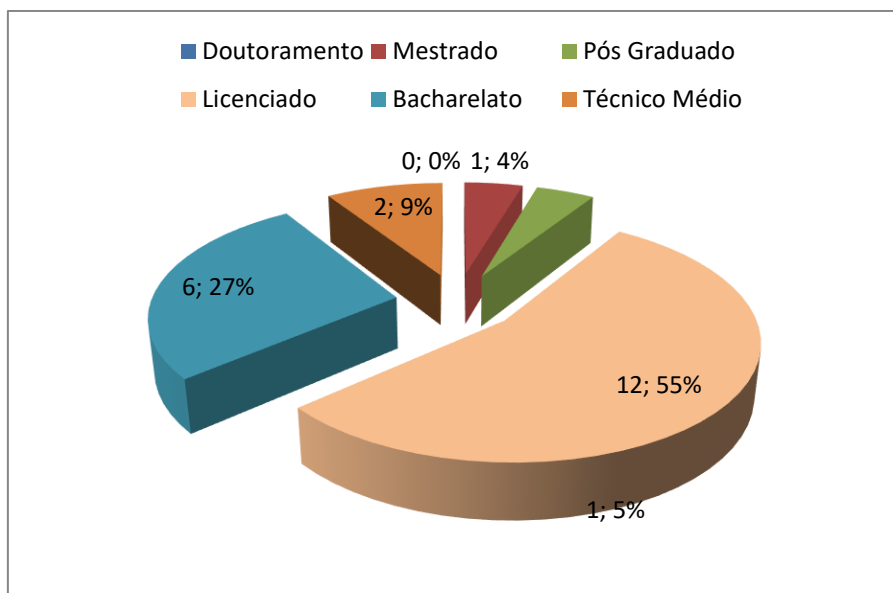
De acordo com os dados apresentados na tabela 1 (ver abaixo), constata-se que para a maioria dos respondentes (73%) a *idade* se encontra entre os 26 e os 35 anos e que para os restantes 27% a idade se situa entre os 36 a 50 anos.

Tabela 1- Idade dos respondentes

Idade	Frequência	%	Total
Até 25 anos	0	0%	170
De 26 a 35 anos	16	73%	
De 36 a 50 anos	6	27%	
> de 50 anos	0	0%	

Relativamente às habilitações académicas dos professores respondentes, podemos constatar pela análise do gráfico 2 que 55% dos professores respondentes possui uma licenciatura; 27% o bacharelato; 9% possui o Ensino Técnico Médio; 4% tem Mestrado e 5% tem alguma pós-graduação.

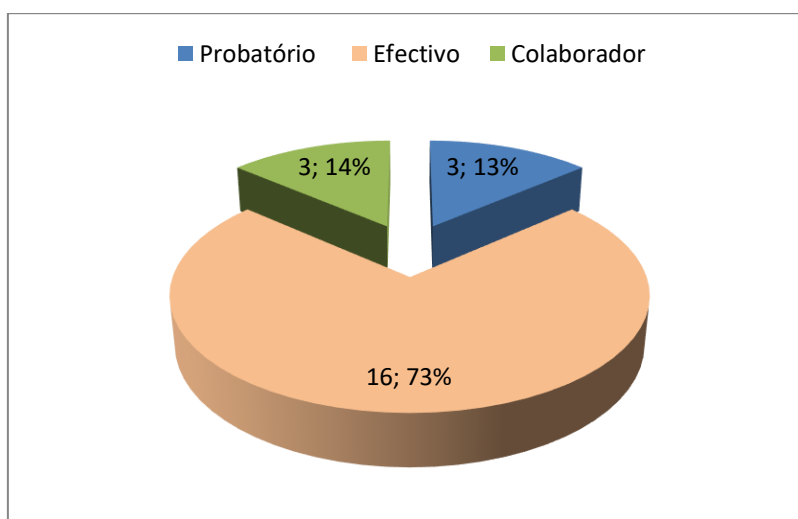
Gráfico 2. Habilitações Académicas



Estes dados são indicadores de que a escola em estudo, tem professores, no geral, com formação pedagógica aceitável, fator que os permite lecionar com uma “certa perícia”, usando técnicas e métodos aprendidos aquando das suas formações, no ensino médio e não só.

Relativamente à situação laboral dos professores respondentes (ver gráfico 3) constata-se que 73% dos inquiridos são efetivos no sector da educação, 13% estão no regime probatório e 14%, são apenas colaboradores.

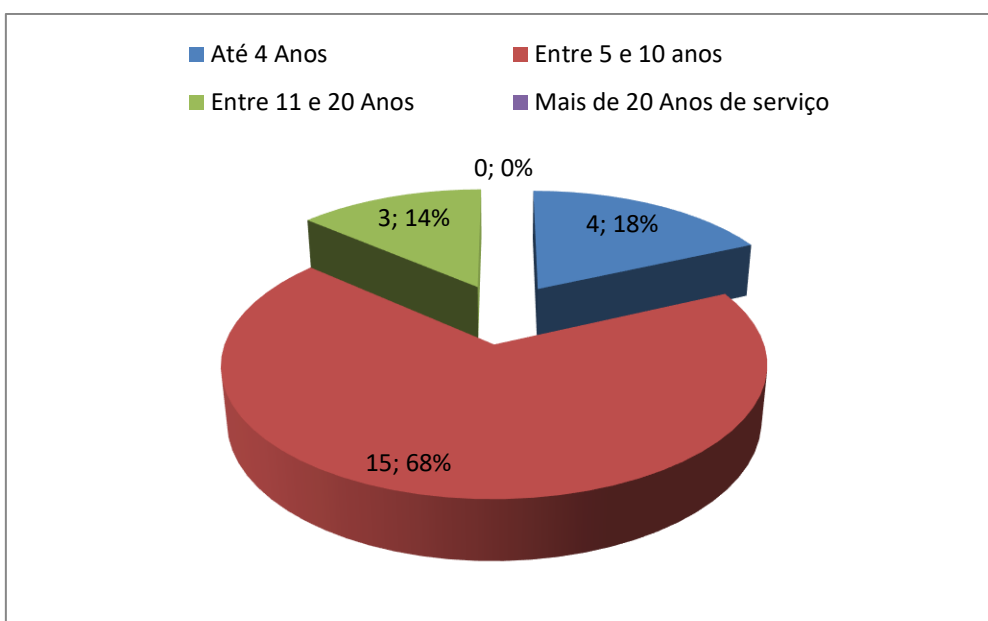
Gráfico 3. Situação Laboral



Analisando minuciosamente estes dados, poder-se-á dizer que o colégio tem uma equipa docente estável, contudo deverá trabalhar mais no sentido da efetivação dos professores que se encontram no regime probatório.

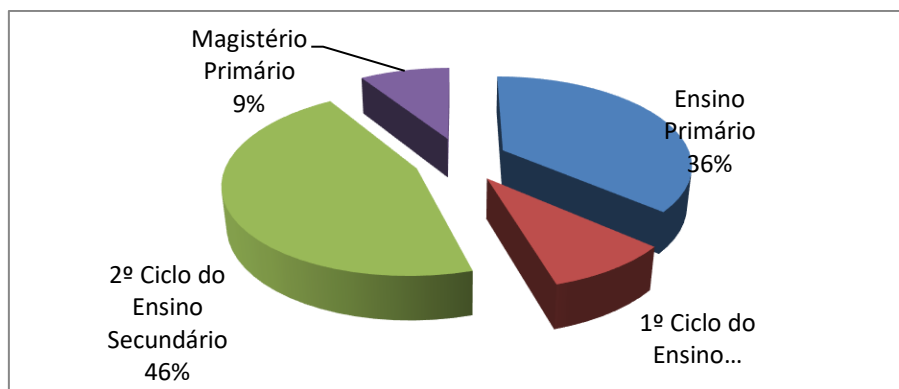
Em relação ao tempo de serviço docente, podemos verificar através da análise do gráfico 4 que o Colégio, possui uma equipa docente maioritariamente jovem, se olharmos para o tempo de serviço apenas, com 68% da amostra apresentar um tempo de serviço que se situa entre os 5 e os 10 anos de serviço docente, 18% possui um tempo de serviço inferior a 5 anos e 14% apresenta um tempo de serviço docente que se situa no intervalo entre os 11 e os 20 anos de serviço.

Gráfico 4. Tempo de serviço como docente (em 31 de dezembro de 2020)



No que se refere ao nível de ensino em que os professores respondentes lecionam contata-se (ver gráfico 5) que 46% dos professores respondentes lecionam no 2º Ciclo do Ensino Secundário, 36% no Ensino Primário, 9% no Magistério Primário e 9%no 1º Ciclo do Ensino Primário

Gráfico 5. Nível de Ensino em que leciona



Segundo os dados apresentados na tabela 2 (ver abaixo), 45% dos professores respondentes para além da lecionação desempenham cargos na Escola em estudo. Sendo que 55% afirma não desempenhar qualquer tipo de cargo.

Tabela 2 - Desempenho de Cargos

Desempenho de cargos onde leciona	Frequência	%	Total
Sim	109	64,1%	170
Não	61	35,9%	

No que se reporta ao tipo de cargos desempenhados (ver tabela 3) pelos professores respondentes, podemos destacar a Assembleia de turma com 35% dos professores a responder esse cargo, e o de Conselho de Notas com 20% dos respondentes a assinalar essa opção.

Tabela 3: Desempenho de cargos na Escola que leciona

Desempenho de Cargos na Escola que leciona	Frequência	Percentagem	Total
Conselho de Direção	1	5%	22
Conselho Pedagógico	1	5%	
Assembleia da Escola	0	0%	
Assembleia de Professores	1	5%	
Conselho de Notas	5	20%	
Coordenação de turma	0	0%	
Conselho disciplinar	1	5%	
Assembleia de turma	8	35%	
Comissão de Pais e Encarregados de Educação	2	10%	
Coordenação de turno	0	0%	
Coordenação de disciplina	3	15%	
Outros.	0	0%	

Parte II - Culturas Docentes no Ensino não Superior em Benguela

Concepções sobre o conceito de colaboração docente

Através dos dados da **tabela 4** constata-se que as opções que reuniram maior valor percentual, no que respeita à opinião dos inquiridos sobre o conceito de colaboração docente, foram por ordem decrescente: a) “*Responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho e sejam capazes de encontrar soluções para os problemas diagnosticados*”, com 21% de respostas; b) *Existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objetivos comuns e que a todos beneficiam* com 16% de respostas, c) “*Falam sobre a prática, observam-se uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento e na avaliação o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino e a aprendizagem* com 12% de respostas para esta opção.

Tabela 4: Opinião dos professores respondentes sobre o conceito de colaboração docente

Em que consiste, na sua opinião, a colaboração docente?	%
Planificação e preparação de atividades de natureza “extraescolar”	3%
Partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos a utilizar em contexto de sala de aula	10%
Situações em que os professores desenvolvem trabalho em conjunto, ao nível das reuniões	10%
Esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática	5%
Falam sobre a prática, observam-se uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento e na avaliação o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino e a aprendizagem	12%
Colocar um grupo de professores perante uma tarefa coletiva	7%
Existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objetivos comuns e que a todos beneficiam	16%
Tomada de decisões conjunta, uma negociação cuidada onde se estabelecem níveis de confiança e comunicação eficazes.	8%
Potenciar interações, diálogos e reflexões em conjunto que aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua	8%
Responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de encontrar conjuntamente soluções para os problemas diagnosticados	21%
Outra. Qual?	0%

Formas de trabalho docente

De modo a retratar a forma como os professores respondentes afirmam desenvolver o seu trabalho docente na escola em estudo, verificamos na tabela 5 que O “trabalho individual” surge como a opção mais assinalada (63%) com a Frequência de “Muitas vezes”, seguida da opção “Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade” com 50% a assinalar a Frequência de “Muitas vezes”.

O “Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva” surge como a terceira opção mais assinalada (41%) com a Frequência de “Muitas vezes”.

Tabela 5: Forma como os professores respondentes afirmam desenvolver o trabalho docente na escola

Considerando a forma como desenvolve o trabalho docente, assinale a frequência com que realiza situações de:	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Trabalho individual	1	5%	1	5%	6	27%	14	63%
Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva.	1	5%	2	9%	10	45%	9	41%
Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade.	1	5%	7	33%	7	33%	6	27%
Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade	2	9%	4	18%	5	23%	11	50%
Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares	2	9%	10	45%	5	23%	5	23%

Trabalho colaborativo docente nas várias estruturas curriculares

Considerando a forma como é desenvolvido o trabalho docente ao nível das várias estruturas curriculares, questionámos os professores respondentes sobre a frequência com que realizam situações de trabalho colaborativo entre pares nessas mesmas estruturas (ver Tabela 6).

Tabela 6: Frequência com que realiza o trabalho colaborativo ao nível das várias estruturas curriculares

Considerando a forma como é desenvolvido o trabalho docente ao nível das várias estruturas curriculares, assinale a frequência com que realiza o trabalho colaborativo, ao nível da(o),	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Direção	5	23%	7	32%	9	40%	1	5%
Conselho Pedagógico	5	23%	5	23%	7	32%	5	23%
Área Disciplinar	3	15%	6	27%	6	27%	7	32%
Conselho de turma	2	9%	2	9%	5	23%	13	59%

O conselho de turma é a estrutura curricular em que os professores respondentes afirmam desenvolver com maior frequência (“Muitas Vezes”) trabalho colaborativo docente (59%), seguido da *Área disciplinar* com 32%.

É ao nível da direção que os professores respondentes referem que o trabalho colaborativo docente ocorre com menor frequência, sendo que para 23% dos inquiridos, este “Nunca” ocorre e para 32% ocorre “Poucas vezes”.

Vantagens do trabalho colaborativo

Em relação ao conjunto de possíveis vantagens do trabalho colaborativo (ver Tabela 7), as mais assinaladas pelos professores respondentes foram: i) Permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências (16%); ii) Permite a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula (14%), e iii) Possibilita um melhor desempenho docente (14%).

Tabela 7: Fatores potenciadores do trabalho colaborativo docente

Considerando as possíveis vantagens do trabalho colaborativo, assinale as mais importantes para o trabalho docente:	%
Possibilita um menor isolamento dos professores	8%
Permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências	16%
Permite a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula	14%
Permite uma reflexão em conjunto sobre as práticas letivas	9%
Promove a interdisciplinaridade potenciando a conceção conjunta de projetos interdisciplinares	2%
Promove a gestão curricular adotando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.	10%
Permite a elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação.	9%
Possibilita um melhor desempenho docente	14%
Potencia relações interpessoais professor/professor	9%
Promove a análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos	9%
Não reconhece mais-valias no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente	0%
Outra qual?	0%

Constrangimentos ao trabalho colaborativo

A Tabela 8 apresenta as situações que, na opinião dos professores respondentes, mais limitam o trabalho colaborativo docente. a) *Inexistência de boas relações profissionais* (15%); b) *Demasiadas atividades na escola que dificultam o trabalho colaborativo* (13%); c) *Prevalência de uma cultura de individualismo* (12%); e d) *Indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo* (11%).

Tabela 8: Dificuldades do trabalho colaborativo docente, segundo os professores respondentes

Considerando as possíveis dificuldades para a adoção de práticas de trabalho colaborativo, assinale quatro que considera que limitam mais o trabalho colaborativo docente:	%
Prevalência de uma cultura de individualismo docente	12%
Estabilidade profissional precária	7%
Trabalho docente centralizado no cumprimento dos conteúdos programáticos	9%
Inexistência de boas relações pessoais	15%
Demasiadas atividades na escola que dificultam o trabalho colaborativo	13%
Falta de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente	2%
Falta de compatibilidade nos horários não letivos dos docentes	7%
Inexistência de uma liderança promotora do trabalho colaborativo	5%
Receio dos docentes em trabalhar colaborativamente	10%
Indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo	11%
Outra. Qual?	0%

De seguida iremos apresentar a discussão dos principais resultados em função dos objetivos de investigação traçados.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Preambulo

Neste capítulo pretendemos interpretar os resultados obtidos tendo por referência o problema e os objetivos de investigação do estudo empírico e o referencial teórico enquadrador da nossa investigação.

A pretensão deste estudo situou-se na compreensão das perceções dos professores sobre a Cultura docente no ensino não superior em Benguela.

5.1. Resultados face aos objetivos de investigação

A discussão dos resultados agora apresentados é organizada tendo por referência os quatro objetivos de investigação do estudo, os resultados expostos no capítulo anterior e referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação.

Relembramos que os resultados se reportam aos dados recolhidos com a aplicação de um inquérito por questionário respondido por vinte e dois (22) professores de um Colégio do município de Lobito, durante o ano letivo de 2020. Este questionário encontrava-se organizado em duas partes: “Caracterização pessoal e profissional do respondente” e “Culturas Docentes”, assumindo-se como problema de investigação:

- Que tipo(s) de cultura(s) docente(s) prevalece no Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito? E como é percecionada a colaboração docente?

Recordamos que subjacentes a este problema de investigação, traçaram-se os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Identificar conceções de Professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente;
- 2) Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores afirmam desenvolver;
- 3) Identificar fatores potenciadores e inibidores do trabalho colaborativo docente;
- 4) Propor linhas orientadoras para a promoção de uma cultura de colaboração docente.

Note-se que o estudo empírico da nossa investigação se desenvolveu num contexto específico – *Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito*, pelo

que os resultados que apresentamos não são passíveis de generalizações; porém, poderão assumir-se como possível contributo para a compreensão da problemática em estudo.

5.1.1. Primeiro objetivo de investigação

O primeiro objetivo remete para a identificação de conceções de Professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente.

Relembramos que as três opções mais assinaladas pelos professores respondentes no que se refere ao seu entendimento sobre trabalho colaborativo docente foram: a) *“Responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho e sejam capazes de encontrar soluções para os problemas diagnosticados”*; b) *“Existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objetivos comuns e que a todos beneficiam”* e c) *“Falamos sobre a prática, observamos uns aos outros na prática, trabalhamos juntos no planeamento e na avaliação do ensino e da aprendizagem e ensinamos uns aos outros as coisas que sabemos sobre o ensino e a aprendizagem”*.

No que se refere às opções identificadas pela alínea a) *“Responsabilidade partilhada ...”* a mesma vai no sentido do pensamento de Roldão (2006, p.23) quando a autora discute o seu entendimento sobre colaboração docente e afirma que a mesma se traduz no *“iii) levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados”* e a opção b) vai *“Existe ajuda mútua ...”*, vai no sentido dos argumentos usados pela mesma autora quando a mesma que reforça que o trabalho colaborativo se revela no *“i) no esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; e ii) na mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da acção a adoptar (...)”*.

Relativamente à opção c) *“Falamos sobre a prática (...)”*, a mesma é congruente com a perspectiva teórica de Day (2004 citado em Abelha, 2011) em que o autor defende que o trabalho colaborativo docente só acontece quando os professores *“falamos sobre a prática, observamos uns aos outros na prática, trabalhamos juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a*

aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança”. (citado por Abelha & Machado, 2018, pp. 105-106).

5.1.2. Segundo objetivo de investigação

Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores do Magistério *Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito* afirmam desenvolver, constituía o segundo objetivo de investigação da presente dissertação.

A opção do “trabalho individual” foi a mais assinalada com a Frequência de “Muitas vezes” por 63 % dos professores respondentes, dado que vai ao encontro de estudos desenvolvidos por Abelha (2011, 2014) e Nogueira (2013) que revelam que o trabalho dos professores é na maioria dos casos individual. Note-se que à semelhança de Hargreaves (1998) e Roldão (2007) somos, também, de opinião que o trabalho colaborativo não exclui o trabalho individual docente, bem pelo contrário, é condição necessária para a realização do primeiro.

50% dos professores respondentes afirmou “Trabalhar [muitas vezes] com colegas da sua área disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade” o que revela a prevalência de uma certa hegemonia disciplinar, característica de uma cultura docente balcanizada (Hargreaves, 1998).

A opção “Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva” foi sinalizada com uma Frequência de “Muitas vezes” por 41% dos respondentes. No entanto, corroboramos a perspetiva de Roldão (2006 e 2007) quando a autora adverte que a existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e respetivas mágoas, não constituem por si só trabalho colaborativo docente (in Abelha, 2011, p.127).

Relativamente ao desenvolvimento de trabalho colaborativo nas diferentes estruturas curriculares, o Conselho de Turma é a estrutura que os professores assinalam (59%) como sendo a estrutura em que se desenvolve maior índice de trabalho colaborativo entre docentes, seguido da Área Disciplinar (32%), aspeto que, mais uma vez enfatiza a hegemonia disciplinar que parece predominar no Colégio em estudo.

5.1.3. Terceiro objetivo de investigação

Identificar fatores potenciadores e inibidores do trabalho colaborativo docente, constituía o terceiro objetivo de investigação. Neste sentido e de acordo com os resultados obtidos na questão relativa às vantagens do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, as mais assinaladas foram:

- i) *permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências;*
- ii) *permite a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula*

Sobre as duas opções anteriores sinalizadas pelos professores respondentes, seria importante averiguar se essa partilha, planificação e construção conjunta de materiais, ideias e experiências ocorria apenas fora do contexto de sala de aula e então estaríamos perante uma cultura docente que Thurler (1994) apelida de *cultura de grande família* e que Hargreaves (1998) denomina de *cultura de colaboração confortável* que se caracteriza pela não entrada na sala de aula.

A terceira opção mais assinalada pelos professores respondentes foi que a colaboração docente iii) possibilita um melhor desempenho docente, aspeto que vai ao encontro do posicionamento de Fullan e Hargreaves (2001), quando os autores defendem que o trabalho colaborativo potencia ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos e de Hargreaves (1998) que defende que a colaboração docente melhora as práticas docentes na sala de aula.

No que concerne aos fatores inibidores da colaboração docente, as opções mais assinaladas foram: i) *Inexistência de boas relações pessoais;* ii) *Demasiadas atividades na escola que dificultam o trabalho colaborativo* e iii) *Prevalência de uma cultura de individualismo docente.*

Acerca da “inexistência de boas relações pessoais”, Tractenberg & Struchiner (2013) são de opinião que a colaboração docente exige a criação de laços afetivos e de confiança entre as pessoas. Sobre as “demasiadas atividades” que são exigidas aos professores é necessário ter em consideração aquilo que Hargreaves (1998) nos diz sobre a necessidade da existência de tempo para o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente.

Note-se que a “prevalência de uma cultura de individualismo docente” está muito

associada como afirma Terraseca à “própria formação inicial dos professores que também os «empurra» para essa atitude solitária” (2001, p. 7).

Terminamos esta secção recordando, uma vez mais, o pensamento de Roldão (2007) quando a autora alerta que a dificuldade em se introduzir práticas de colaboração no ensino, com vista à melhoria das aprendizagens não depende da má vontade dos professores ou da sua suposta resistência à mudança, mas tem a ver com uma realidade bem mais complexa, enraizada na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores.

5.1.4. Quarto objetivo de investigação

Como quarto objetivo de investigação foi definido propor um conjunto de linhas orientadoras para a promoção de uma cultura de colaboração docente. Neste sentido, e tendo por base que impera no Colégio em estudo uma mescla das culturas de individualismo e balcanização, propomos as seguintes linhas:

- i) repensar as estratégias de colaboração docente a promover durante a formação inicial de professores;
- ii) apostar em formação contínua de professores na área do trabalho colaborativo docente;
- iii) promover espaços e tempos para que os professores possam efetivamente colaborar entre si;
- iv) valorização da colaboração docente por parte das lideranças de topo e intermédias;
- v) Promover a realização de projetos interdisciplinares que impliquem trabalho colaborativo entre vários professores.

CONCLUSÕES

Relembramos que a problemática deste estudo, realizado no ano letivo de 2020, se situava ao nível da identificação e compreensão das perceções dos professores sobre a cultura docente no ensino não superior em Benguela, no contexto específico do Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito. Não obstante os resultados deste estudo não serem passíveis de generalizações consideramos relevante que os mesmos sejam discutidos e analisados pelos professores participantes no estudo, pela direção do Colégio e por todos os interessados, incluindo dirigentes do Ministério da Educação em Benguela e não só.

Tendo presente o problema de investigação formulado: - *Que tipo(s) de cultura(s) docente(s) prevalece(m) no Magistério Bg n.º 2050 Santa Doroteia - Lobito? E como é percebida a colaboração docente?*

Os resultados obtidos permitiram concluir que as culturas docentes que prevalecem na instituição em estudo são as que Hargreaves (1998) denomina de *individualismo* e *balcanização*, em que impera a hegemonia disciplinar. E que a cultura de colaboração é mais desejada do que propriamente vivenciada entre os professores participantes no estudo, facto que vai ao encontro de resultados de outras investigações (Abelha, 2011, 2014; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004).

Limitações do estudo

A dificuldade de acesso a bibliografia que não está disponível na internet e o elevado custo de aquisição dessa mesma bibliografia, constitui a primeira limitação do estudo. Sendo que a mesma foi atenuada com o envio, por parte da nossa orientadora, de bibliografia complementar.

A segunda limitação do nosso estudo prende-se com o cenário de Pandemia vivido a nível mundial e a que Angola não ficou alheia, tendo contribuído para dificuldades acrescidas, nomeadamente no que se refere ao processo de recolha de dados durante a fase do estudo empírico. A não realização de entrevistas complementares aos dados que emergiram do inquérito por questionário constitui aquela que denominamos de terceira limitação.

Sugestões para estudos futuros

A natureza e o contexto desta investigação são específicos, pelo que os resultados obtidos não são passíveis de generalizações. Assim, tendo por referência a nossa investigação, propomos a realização de outros estudos que contribuirão para aprofundar a temática e complementar esta, designadamente:

i) de natureza semelhante em diferentes contextos educativos angolanos, por exemplo outros municípios e/ou províncias; ii) com recurso a inquéritos por entrevista aos docentes de modo a auscultar e complementar a sua perceção sobre as culturas docentes no ensino não superior; iii) observação de dinâmicas de trabalho docente, de modo a confrontar discursos dos professores com as práticas dos mesmos; iv) sobre o modo como as direções de escola percebem as necessidades de formação contínua na área da colaboração docente para o exercício da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. (Tese de doutoramento Universidade de Aveiro).

Abelha, M.; Machado, E. A. & Lobo, C. (2014). *Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos*. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hipólito (Orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, (pp.5368-5380). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (ISBN: 978-989-8471-13-0). <https://www.researchgate.net/>

Abelha, M. & Machado, E. (2018). *Supervisão, colaboração e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP*. Revista de Estudos Curriculares, 9 (1), 103-121. ISSN 2183-8759. <http://hdl.handle.net/11328/2493>.

Alaiz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e Fazer*. Edições ASA.

Alarcão, I. (2010). *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo – Perspetivas a partir de um projeto* (pp.7-10). Universidade de Aveiro: Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação.

Barber, M. & Mourshed, M. (2017). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Barrio, O. (1995). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Marfil.

Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Edições Gradiva.

Blau, P. & Scott, W. (1970). *Organizações Formais*. Editora Atlas.

Boavida, A. M.; Ponte, J.P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. In: GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições Asa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Carvalho, A., & Diogo, F. (2014). *Projecto educativo*. Edições Afrontamento.

Chiavenato, I. (2003). *Iniciação à organização e controle*. McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: o capital humano nas organizações*. Atlas.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Eds). *Improving school leadership. Case studies on system leadership*, 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Etzioni, A. (2017). *Organizações Complexas*. Editora Atlas.
- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais*. Edições Sílabo.
- Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). *Cultura profissional dos professores numa escola em mudança*. *Educação*. Temas e problemas, 9.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Colecção Infância 15. Porto Editora.
- Forquin, J.C. (2013). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas.
- Freixo, M.J. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições Asa.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2014). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Plural Editores.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Ediciones Morata.
- Gómez, P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Edições Asa.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Mc Graw – Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for Change Reinventing Education for Early Adolescents*. Taylor & Francis.
- Hutmacher, Walo. (1995). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In: Nóvoa, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Libâneo, J. (2001). *Organização e Gestão Da Escola, Teoria e Prática*. Editora Alternativa.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e*

conteúdos. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 15. Porto Editora.

Lima, L. (2012). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.

Lourenço, F. (2006). *Organização e Administração Escolar*. Melhoramentos.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-19.

Nogueira, P. (2013). *Trabalho colaborativo docente no ensino das ciências: estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação). Porto: Universidade Portucalense.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Pereira, F., Costa, N., & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo: o papel do departamento curricular. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa (Orgs.), *Gestão Curricular: Percursos de Investigação* (pp. 143-158). Universidade de Aveiro.

Perrenoud, P. (2005). *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. In: Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

Sá-Chaves, I. (2010). *Formação, conhecimento e Supervisão*. Universidade de Aveiro.

Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares: Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 45 – 64). Universidade de Aveiro.

Santos, A. M. (2006). *Momentos pedagógicos: aprendendo na prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, pelotas.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições ASA.

Terraseca, M. (2001). Entrevista. *A Página da Educação*, 102, 7.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Editora Vozes.

Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler, & P. Perrenoud (Eds.), *A Escola e a Mudança* (pp. 33-59). Escolar Editora.

Tragtenberg, M. (2013). *Uma prática de participação: as coletivizações na Espanha (1936/1939)*. In: VIEIRA, Evaldo Amaro (Org.). *Teoria e Ação Libertárias*. Ed. Unesp.

Weick, K. E. (1985). *A Psicologia Social da Organização*. São Paulo: Edgar Blucher: Edusp.

Referências normativas

Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio.

Decreto Presidencial n.º 160/18, de 03 de Julho.

Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

Regulamento Interno do Colégio Santa Doroteia do Lobito, 2020.

Projecto Educativo da Escola

Plano Anual de Actividades

Relatório de Avaliação Externa do Colégio

ANEXOS

ANEXO 1 | AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Exmo. Senhora

DIRETORA Do MAGISTÉRIO BG N.º 2050 SANTA
DOROTEIA – LOBITO

Assunto: Participação em projeto de investigação.

Eu, EMÍLIA BULICA DOS SANTOS ANTUNES, no âmbito do projeto de Mestrado em Administração e Gestão da Educação que estou a desenvolver na Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto, Portugal, sob a orientação científica da Doutora Marta Abelha, venho solicitar formalmente a Vossa colaboração para que a dimensão empírica da nossa investigação possa ser realizada na Escola em que V/ Excelência assume funções de direção.

A concretização deste projeto engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre a temática das culturas em contexto escolar.

Assim, solicitamos que Vossa Exa se pronuncie sobre duas situações: *i) a aplicação do questionário* e *ii) a divulgação do nome da escola* em que exerce as funções de Diretora, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

	Autorizo	Não autorizo
Aplicação do questionário		
Divulgação do nome da escola		

Grata pela sua atenção e disponibilidade, subscrevemo-nos com consideração.

(EMÍLIA BULICA DOS SANTOS ANTUNES)

Anexo II| Resposta ao pedido de autorização para realização do estudo



ESCOLA DE MAGISTÉRIO «SANTA DOROTEIA» LOBITO

AO

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DA UNIVERSIDADE PORTUGALENSE INFANTE

DON HENRIQUE

Assunto: PARECER

Vimos por meio desta, informar à Direcção de Departamento supracitado que a vossa solicitação de autorização para «Recolha de Amostra» para o trabalho de fim de curso da estudante **Emília Bulica dos Santos Antunes**, do curso: Administração e Gestão de Educação – Mestrado para Escola, **tem o nosso parecer favorável.**

No entanto, pedimos que após conclusão do trabalho, a estudante nos remeta um exemplar, a fim de servir de elemento de pesquisa e reflexão no melhoramento das nossas práticas.

Sem outro assunto de momento, reiteramos os protestos da nossa mais elevada estima e consideração.

Lobito, 27 de Março de 2018

A Direcção
Ismael António Nika Saka
Filomena Columba

ESTUDO PILOTO

Caríssimo (a) Colega:

Encontro-me a desenvolver na Universidade de Portugalense Infante D. Henrique, sob a orientação das Professoras Doutoras Marta Abelha e Cristina Costa Lobo, um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação. A primeira fase desta investigação engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre culturas docentes no ensino não superior.

A sua colaboração no estudo piloto, respondendo ao questionário que junto se anexa, é fundamental para obter elementos sobre a clareza, o rigor e a adequação das questões. Solicitamos-lhe, por isso, que registe também as dúvidas ou dificuldades sentidas durante o preenchimento, bem como a sua opinião sobre a pertinência das questões para a problemática em estudo e/ou dimensões omissas, na folha de comentários que consta em anexo. Os comentários visam melhorar o questionário e eliminar qualquer ambiguidade, pelo que agradecemos o seu preenchimento e devolução.

Grata pela sua disponibilidade e colaboração, subscrevo-me com consideração.

Janeiro de 2017,

(Emília Bulica Santos Antunes)

Questionário Piloto

Este questionário destina-se à recolha de dados, para a elaboração de um trabalho de investigação denominado «Cultura(s) docente(s) no Ensino não Superior», no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, desenvolvido no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense (Porto, Portugal).

Tem como objetivo conhecer as dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes. Como tal, não há respostas corretas ou incorretas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir.

Para tal solicitamos a sua colaboração, esperando que responda com toda a sinceridade às questões formuladas. **O questionário é anónimo**, pelo que não se deve identificar em qualquer lugar do mesmo. Assim, as suas respostas serão confidenciais e serão sujeitas a tratamento estatístico.

Este questionário foi adaptado de Abelha (2011) e de Nogueira (2013).

Grata pela sua colaboração.

Emília Bulica Santos Antunes

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO RESPONDENTE

(Por favor, assinale com uma cruz (X) as opções que lhe correspondem)

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade:

Até 25 anos

De 26 a 35 anos

De 36 a 50
anos

Mais de 50
anos

3. Habilitações Académicas:

Doutoramento

Mestrado

Pós-Graduação

Licenciatura

Bacharelato

Outra Qual?

4. Situação laboral:

Probatório

Efetivo

Outra Qual?

5. Número de anos de serviço docente (em 31 Dezembro de 2016):

Até 4 anos

Entre 5 e 10 anos

Entre 11 e 20 anos

Mais de 20 anos de serviço

6. Nível de ensino que leciona:

Ensino Primário

1.º Ciclo do Ensino Secundário

Outra Qual?

7. Desempenho de cargos na escola onde leciona:

Sim

Não

8. Se respondeu “Sim” na questão anterior, assinale com uma cruz (X) qual/quais:

Conselho de Direção

Conselho Pedagógico

Assembleia de Escola

Assembleia de Professores

Conselho de Notas

Coordenação de turma

Outro. Qual?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Conselho disciplinar

Assembleia de turma

Comissão de Pais e Encarregados de Educação

Coordenação de turno

Coordenação de classe ou de disciplina

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

PARTE II – “CULTURA(S) DOCENTE(S)”

(Assinale com uma cruz (X) a situação que melhor traduz a sua opinião relativamente à figura do diretor IDEAL).

9. Em que consiste, na sua opinião, a colaboração docente? Assinale **três** opções.

• planificação e preparação de atividades de natureza “extraescolar”	<input type="checkbox"/>
• partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos a utilizar em contexto de sala de aula	<input type="checkbox"/>
• situações em que os professores desenvolvem trabalho em conjunto, ao nível das reuniões	<input type="checkbox"/>
• esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática	<input type="checkbox"/>
• falam sobre a prática, observam-se uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento e na avaliação o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino e a aprendizagem	<input type="checkbox"/>
• colocar um grupo de professores perante uma tarefa coletiva	<input type="checkbox"/>
existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objetivos comuns e que a todos beneficiam	<input type="checkbox"/>
• tomada de decisões conjunta, uma negociação cuidada onde se estabelecem níveis de confiança e comunicação eficazes.	<input type="checkbox"/>
• potenciar interações, diálogos e reflexões em conjunto que aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua	<input type="checkbox"/>
• responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de encontrar conjuntamente soluções para os problemas diagnosticados	<input type="checkbox"/>
• Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>

10. Considerando **a forma como desenvolve o seu trabalho docente na escola** assinale a frequência com que realiza situações de:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
• Trabalho individual.				
• Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva.				
• Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade.				
• Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade.				
• Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares.				
• Trabalho com colegas de outras Escolas.				

11. Considerando a forma como é desenvolvido o **trabalho docente ao nível das várias estruturas curriculares**, assinale a frequência com que realiza situações de trabalho colaborativo, ao nível da(o):

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
• Direção				
• Conselho Pedagógico				
• Área Disciplinar				
• Conselho de turma				
• Outro. Qual?				

12. Considerando as possíveis **vantagens do trabalho colaborativo**, assinale **as quatro** que considera mais importantes para o trabalho docente:

• Possibilita um menor isolamento dos professores	
• Permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências	
• Permite a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.	
• Permite uma reflexão em conjunto sobre as práticas letivas	
• Promove a interdisciplinaridade potenciando a conceção conjunta de projetos interdisciplinares.	
• Promove a gestão curricular adotando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.	
• Permite a elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação.	

• Possibilita um melhor desempenho docente	
• Potencia relações interpessoais professor/professor	
• Promove a análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos.	
• Não reconhece mais-valias no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente	
• Outra. Qual?	

13. Considerando as possíveis **dificuldades para a adoção de práticas de trabalho colaborativo**, assinale os **quatro** que considera que limitam mais o trabalho colaborativo docente:

• Prevalência de uma cultura de individualismo docente	
• Estabilidade profissional precária	
• Trabalho docente centralizado no cumprimento dos conteúdos programáticos	
• Inexistência de boas relações pessoais	
• Inexistência de boas relações profissionais	
• Demasiadas atividades na escola que dificultam o trabalho colaborativo	
• Falta de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente	
• Falta de compatibilidade nos horários não letivos dos docentes	
• Inexistência de uma liderança promotora do trabalho colaborativo	
• Receio dos docentes em trabalhar colaborativamente	
• Indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo	
• Outra. Qual?	

QUESTÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO QUE PREENCHEU

1. Quanto tempo levou a completar o questionário?
2. As instruções eram claras?
3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?
4. Opôs-se a responder a alguma questão?
5. Na sua opinião foi omitido algum tópico importante?
6. Considerou o formato do questionário claro/atraente?
7. Tem algum comentário a fazer?