

# Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso numa escola pública.

**Maria Manuela Afonso Ferro Unas**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Prof.<sup>o</sup> Doutor Eusébio Machado

Prof.<sup>a</sup> Doutora Sandra Fernandes

Outubro , 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

**Maria Manuela Afonso Ferro Unas**

**Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso numa escola pública.**


Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Eusébio André Machado e da Professora Doutora Sandra Raquel

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE



HÁ UM TEMPO  
EM QUE É PRECISO  
ABANDONAR  
OS TEMPOS USADOS,  
QUE JÁ TÊM A FORMA  
DO NOSSO CORPO,  
E ESQUECER OS NOSSOS  
CAMINHOS  
QUE NOS LEVAM SEMPRE  
AOS MESMOS LUGARES.

É O TEMPO DA  
travessia:

E SE NÃO **OUSARMOS**  
FAZÊ-LA, TEREMOS FICADO  
PARA **SEMPRE**.

À MARGEM DE NÓS MESMOS.

Fernando Pessoa

## **Agradecimentos**

Agradeço à Professora Doutora Sandra Fernandes, em primeiro lugar, pela orientação e por todas as palavras de estímulo, motivação, carinho e disponibilidade em todas as etapas do curso. É, e sempre será recordada, por mim, como uma amiga e uma forte referência de profissionalismo e de capacidade de trabalho, sempre receptiva, atenciosa e impulsionadora de boas práticas.

Agradeço ao Professor Doutor Eusébio Machado, também, pela orientação, disponibilidade, simpatia e compreensão, nos momentos mais críticos da minha saúde.

Agradeço ao meu Diretor, pelo incentivo e abertura à proposta da investigação, considerando-a um ganho para a escola. Por isso, pôs ao meu dispor os meios necessários, para que tudo funcionasse e correspondesse às minhas expectativas.

Agradeço aos colegas, professores participantes, que dispensaram o seu tempo para partilhar desta experiência, com simpatia e compreensão.

Agradeço à minha família, marido e filhos, pela força e orgulho no meu trabalho.

## **Resumo**

O estudo insere-se num projeto de investigação intitulado “Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso numa escola pública”, que inclui oito estudos de caso em escolas/agrupamentos públicos e privados, em Portugal e no Chile. Para este estudo de caso, selecionou-se uma escola pública, sede de agrupamento de escolas, com sessenta anos de história e com forte representatividade no desenvolvimento económico, social e cultural da cidade, situada no Minho, Norte de Portugal. A escola abrange dois ciclos de ensino: 3º ciclo e secundário, regular e profissional. Os participantes no estudo são professores e distribuem-se por diferentes áreas disciplinares e departamentos de ensino. Este estudo tem como principais objetivos: compreender o modo como os professores descrevem as oportunidades formais e informais de partilha e que efeitos têm no conhecimento prático; conhecer os elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem profissional colaborativa; compreender o papel da avaliação de professores e dos resultados escolares dos alunos como aprendizagem profissional; e analisar o modo como os professores de diferentes disciplinas, anos de experiência e tipo de estabelecimento perspetivam a sua aprendizagem profissional. A recolha de dados foi efetuada através da aplicação de um, inquérito por questionário (N=160) e da realização de oito entrevistas semiestruturadas a professores, com funções de direção e coordenação. Foram tidos em conta os procedimentos éticos, nas diferentes fases do estudo. Os principais resultados apontam para o reconhecimento da necessidade de repensar as práticas de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, da passagem de uma cultura escolar instalada e baseada em modelos tradicionais, para uma cultura de abertura e de trabalho colaborativo que promova o desenvolvimento profissional. Neste sentido, os professores revelam a dificuldade em encontrar formação adequada à realidade e interesse pessoal. O desafio é tornar a escola um local de trabalho feliz para todos, com qualidade e promovendo nos alunos a capacidade de se tornarem cidadãos ativos. As maiores dificuldades passam pela adaptação às rápidas mudanças, aos padrões normativos exigidos pela lei e à necessidade de equilibrar o trabalho individual com o trabalho em colaboração.

**Palavras-chave:** Aprendizagem profissional; Trabalho colaborativo; Aprendizagem formal e informal; Avaliação e resultados.

## **ABSTRACT**

The study is part of a broader research project entitled “Collaborative learning and professional development of teachers: a case study in a public school”, which includes eight case studies in public and private schools/groupings in Portugal and Chile. It was selected a main public school of the grouping, with 60 years of history and a strong reference to the economic, social and cultural development of the city. The school is in Minho, north of Portugal. It is the former high school and the first industrial and commercial of the county. The school covers two major teaching cycles: Third cycle and regular and professional secondary. The participants of the study are teachers (N = 160) and are distributed through different departments of teaching disciplines. The case study was the research methodology implemented and developed following a qualitative treatment. The results are aimed at: understanding the way teachers describe and the formal and informal opportunities for sharing and what effects they have on practical knowledge; to know the facilitating and inhibiting and elements of collaborative professional learning; understand the role of teachers’ evaluation and students’ school outcomes as professional learning; and analyze the way teachers from different disciplines, years of experience and type of establishment prospect their professional learning. The data collection method involved the survey by questionnaire and eight semi-structured interviews with teachers with management and coordination functions. Ethical procedures were considered in the different phases of study. The main results point to the recognition of the need to rethink teaching and the learning practices and, consequently, the passage of an installed school culture based on traditional models, to a culture of openness and work promote professional development. In this sense, teachers reveal the difficulty in finding adequate training for reality and personal interest. The challenge is to make the school a happy workplace for all, with quality and promoting students the ability to become active citizens. The greatest difficulties are the adaptation: the rapid changes; the normative standards required by law and the need to balance individual work with collaborative work.

**Keywords:** professional learning; Collaborative work; Formal and informal learning; Evaluation and results.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>PARTE I</b> .....	<b>16</b>
<b>1. OS PROFESSORES NO LOCAL DE TRABALHO: A ESCOLA</b> .....	<b>17</b>
1.1 ESCOLA PRINCIPAL MOTOR DO CONHECIMENTO: MUDANÇAS SOCIAIS, POLÍTICAS, CULTURAIS E ECONÓMICAS .....	17
1.2 A QUALIDADE DOS PROFESSORES .....	19
1.2.1 <i>Competências emocionais</i> .....	19
1.2.2 <i>A construção da identidade pessoal</i> .....	21
1.2.3 <i>A importância da reflexão e das motivações do professor</i> .....	23
<b>2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> .....	<b>25</b>
2.1 INSTÂNCIAS FORMAIS E INFORMAIS .....	27
2.1.2 <i>Comunidades de prática educativa</i> .....	28
2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE .....	30
2.2.1 <i>A perspetiva de Fred Korthagen e o papel da formação</i> .....	31
2.2.2 <i>Perspetivas internacionais sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente</i> .....	34
2.2.2.1 No Canadá (Russell & Martin, 2014) .....	34
2.2.2.2 Na Escócia (MacMahon, 2014) .....	34
2.2.2.3 Nos Estados Unidos .....	35
2.2.2.4 Na Suécia (Niklasson, .....	35
2.2.2.5 Na Finlândia .....	36
2.2.2.6 Na Austrália (Butcher, 2014) .....	36
2.2.2.7 No Brasil (Marcondes & Leite, 2014) .....	36
2.2.2.8 Na Suíça (Charlier, 2014) .....	37
<b>3. APRENDIZAGEM COLABORATIVA</b> .....	<b>38</b>
3.1 APRENDIZAGEM NA PERSPETIVA PSICOTERAPÊUTICA .....	38
3.2 A BASE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA .....	39
3.3 TRABALHO COLABORATIVO .....	40
3.3.1 <i>“Colaboração, colegialidade, cooperação”</i> .....	41
3.3.2 <i>Cultura de escola</i> .....	41
3.3.3 <i>Liderança</i> .....	44
3.3.3.1 <i>Lideranças partilhadas</i> .....	45
3.3.4 <i>Fatores que podem promover ou inibir o trabalho colaborativo docente</i> .....	47
3.3.4.1 <i>O que pode inibir: Avaliação de desempenho</i> .....	47
3.3.4.2 <i>O que pode promover</i> .....	48
3.3.4.3 <i>Professores: fator de promoção ou inibição do processo de desenvolvimento do trabalho colaborativo</i> .....	51
<b>PARTE II</b> .....	<b>53</b>
<b>4. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>54</b>
4.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO .....	54
4.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	56
4.3 CONTEXTO DO ESTUDO .....	58
4.3.1 <i>Tipo de escola</i> .....	58
4.3.2 <i>História</i> .....	59
4.3.3 <i>Níveis de ensino</i> .....	61
4.3.4 <i>Escola TEIP</i> .....	62
4.3.5 <i>População docente e estudantil</i> .....	62
4.3.6 <i>Aspetos organizacionais</i> .....	62

4.3.7 Estruturas de gestão intermédia na escola.....	64
4.4 FASES E MÉTODOS DA RECOLHA DE DADOS .....	64
4.5 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	66
4.6 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	68
4.6.1 O inquérito por questionário.....	68
4.6.2 A entrevista.....	71
4.7 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	76
4.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	78
4.9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	79
<b>PARTE III .....</b>	<b>83</b>
<b>5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS.....</b>	<b>84</b>
5.1 DADOS BIOGRÁFICOS .....	84
5.2 FATORES DE LIDERANÇA.....	94
5.3 FATORES DE COLABORAÇÃO .....	100
<b>6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS .....</b>	<b>105</b>
6.1 DADOS BIOGRÁFICOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	105
6.1.1 Sexo e idade dos professores .....	105
6.1.2 Experiência anterior e experiência na escola atual dos professores.....	105
6.1.3 Funções desempenhadas na escola, disciplinas que lecionam e habilitações académicas dos professores.....	106
6.1.4 Nível de ensino, anos que leciona, número de alunos que tem, horário e horas de contato com alunos .....	106
6.2 ENTREVISTAS: COORDENADORES .....	107
6.2.1 Modos de trabalho dos professores e suas relações.....	107
6.2.1.1 Modo como os professores trabalham (colaboração, sim ou não em que contextos e a que níveis, etc.).....	107
6.2.1.2 A colaboração docente e sua representatividade na escola.....	109
6.2.1.3 Perceção sobre os momentos de trabalho .....	111
6.2.1.4 Aprendizagem dos professores .....	112
6.2.1.5 Importância da formação profissional / contínua na vida dos professores.....	113
6.2.1.6 Recursos do professor que contribuem para o desenvolvimento profissional .....	114
6.2.1.7 Fatores que facilitam ou impedem o desenvolvimento profissional e a colaboração.....	115
6.2.1.8 Aspetos formais e informais de aprendizagem colaborativa.....	117
6.2.1.9 Aspetos positivos e negativos das reuniões formais .....	120
6.2.1.10 Instâncias informais de aprendizagem colaborativa.....	122
6.2.1.10.1 Momentos e espaços onde acontecem .....	123
6.2.1.10.2. Os professores mostram e partilham material, de forma natural .....	125
6.2.1.10.3. Formas dentro da organização interna da escola que possibilitam a partilha de recursos ou documentos.....	126
6.2.1.10.4. Funcionamento em grupo disciplinar .....	126
6.2.1.10.5. Efeitos das instâncias informais na prática de ensino e aprendizagem .....	127
6.2.2 Aprendizagem profissional em contexto de trabalho .....	128
6.2.2.1 Comunidades de prática ou de aprendizagem docente. ....	128
6.2.2.2 Como organizar comunidades de prática para potenciar a aprendizagem colaborativa docente, na escola.....	130
6.2.2.3. Experiências de trabalho colaborativo .....	131
6.2.3 Liderança e cultura escolar .....	132
6.2.3.1 Visão dos entrevistados sobre a liderança e seus efeitos.....	132
6.2.3.2. Visão dos entrevistados sobre a cultura escolar e seus efeitos.....	134
6.2.3.3 O desenvolvimento da cultura escolar e profissional pela formação .....	134
6.2.3.4. Papel das reuniões formais no desenvolvimento da cultura escolar e profissional .....	136
6.2.4 Ser professor hoje .....	137
6.2.4.1 Metáfora.....	137

6.2.4.2	Importância das tecnologias de informação e comunicação, na função do ser professor .....	140
6.3	ENTREVISTA: DIRETOR DA ESCOLA .....	142
6.3.1	<i>Percepções da escola</i> .....	142
6.3.1.1	Identificação dos aspetos/características da escola: aspetos fortes e desafios .....	142
6.3.1.2	População estudantil: necessidades, comportamento, aspetos fortes e desafios .....	143
6.3.1.3	Modelo de famílias dos alunos: origem e envolvimento dos pais/famílias na escola .....	144
6.3.2	<i>Descrição geral da escola</i> .....	147
6.3.2.1	Ethos/clima da escola .....	147
6.3.2.2	A cultura da escola.....	147
6.3.2.3	Lugar feliz para alunos e professores .....	148
6.3.2.4	Qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos .....	149
6.3.2.4.1	Fatores indicativos da qualidade da escola .....	150
6.3.2.5	Professores: aspetos fortes e desafios .....	151
6.3.2.6	Equipa de liderança: aspetos fortes e desafios.....	151
6.3.2.6.1	A democracia como um desafio .....	151
6.3.2.6.2	Liderança na escola.....	152
6.3.2.6.3	Pontos fortes da liderança na escola.....	152
6.3.2.6.4	Desafios da escola .....	153
6.3.2.6.5	Modo como os professores trabalham e se relacionam .....	153
6.3.3	<i>Descrição das oportunidades de aprendizagem profissional dos professores na escola/agrupamento</i> .....	154
6.3.3.1	Ensino profissional.....	154
6.3.3.2	Ensino regular .....	155
6.3.3.3	Possibilidade de o professor querer fazer uma formação por sua vontade .....	155
6.3.4	<i>Modo como os professores colaboram</i> .....	156
6.3.4.1	Fatores que facilitam ou que impedem a colaboração docente e a aprendizagem profissional colaborativa.....	157
6.3.4.2	Potenciar a aprendizagem profissional colaborativa na escola .....	157
6.3.5	<i>Prioridades da escola</i> .....	158
6.3.6	<i>Contratação dos professores: Critérios utilizados</i> .....	158
6.3.6.1	Critérios usados para contratação docente .....	159
6.3.6.2	Formação necessária .....	159
6.3.6.3	Abertura e disponibilidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa dos técnicos especializados contratados.....	159
6.3.6.4	Relação com os pares, na escola .....	159
6.3.7	<i>Tipo de reuniões</i> .....	160
6.3.7.1	Informais .....	160
6.3.7.2	Instância e frequência das reuniões.....	161
6.3.8	<i>Mecanismos para acompanhamento do trabalho dos professores</i> .....	161
<b>PARTE IV</b>	.....	<b>165</b>
<b>7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	.....	<b>166</b>
7.1	MODO DE TRABALHO DOS PROFESSORES.....	166
7.2	APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE TRABALHO .....	171
7.3	LIDERANÇA E CULTURA ESCOLAR.....	174
7.4	SER PROFESSOR HOJE .....	177
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	.....	<b>180</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	.....	<b>185</b>
<b>ANEXOS</b>	.....	<b>188</b>
ANEXO I:	PROJETO INTERNACIONAL COM CHILE: 8 ESTUDOS DE CASO.....	189
ANEXO II:	CONSENTIMENTO INFORMADO .....	192
ANEXO III:	GMAIL - ESTUDO DE MESTRADO - ENVIO AOS PROFESSORES .....	194
ANEXO IV:	QUESTIONÁRIO.....	195

ANEXO V: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES .....	197
ANEXO VI: GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRETOR .....	198
ANEXO VII: ENTREVISTAS VALIDADAS .....	199
ANEXO VIII: APRESENTAÇÕES .....	228
ANEXO IX: PUBLICAÇÕES.....	248
ANEXO X: REUNIÃO NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE PORTO: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO (CHILE).....	251

## **Abreviaturas e Siglas**

**AFIRSE** - Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education

**APAR** - Associação de Projetos de Avaliação em Rede

**CPD** - Continuing Professional Development

**DL** - Decreto-Lei

**DT** – Diretor de turma

**EB** - Escola Básica

**EE** - Encarregado de Educação

**EFA** - Educação e Formação de Adultos

**ICLEL** - International Conference on Lifelong Education and Leadership

**IEFP** - Instituto do Emprego e Formação Profissional

**ISATT** - International Study Association on Teachers and Teaching

**P.** - Página

**PAASA** - Projeto de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico

**PCA** – Percurso Curricular Alternativo

**PNL** - Plano Nacional de Leitura

**PRCV** - Processo de Reconhecimento e Validação de Competências

**PT** - Portugal Telecom

**SPSS** - Statistical Product and Service Solutions

**TEIP** - Território Educativo de Intervenção Prioritária

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Fases e métodos de recolha de dados.....	65
Quadro 2 - Sujeitos selecionados para a entrevista semiestruturada .....	67
Quadro 3 - Questões abordadas no inquérito por questionário .....	71
Quadro 4 - Questões abordadas na entrevista aos coordenadores .....	73
Quadro 5 - Questões abordadas na entrevista com o diretor .....	75
Quadro 6 - Limites do Inquérito por questionário e da entrevista .....	82
Quadro 7 - Idade .....	85
Quadro 8 - Sexo.....	85
Quadro 9 - Habilitações académicas.....	86
Quadro 10 - Situação profissional .....	86
Quadro 11 - Cargos que desempenha.....	87
Quadro 12 - Tipos de escola onde trabalha .....	88
Quadro 13 - Nível de ensino em que leciona .....	88
Quadro 14 - Número (aproximado) de professores da escola em que trabalha.....	89
Quadro 15 - Número (aproximado) de alunos da escola em que trabalha .....	90
Quadro 16 - Anos de serviço (em agosto de 2016).....	91
Quadro 17 - Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente (em agosto de 2016).....	92
Quadro 18 - Dados Biográficos.....	93
Quadro 19 - No meu departamento sou encorajado a desempenhar funções de liderança .....	94
Quadro 20 - No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como ensinar .....	95
Quadro 21 - No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como avaliar .....	96
Quadro 22 - No meu departamento sou encorajado(a) a desenvolver projetos .....	97
Quadro 23 - Na minha escola sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança .....	97
Quadro 24 - Na minha escola, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão .....	98
Quadro 25 - No meu departamento sou encorajado(a) a participar em ações de formação .....	99
Quadro 26 - Resumo dos resultados dos dados sobre os fatores de liderança.....	100
Quadro 27 - Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola.....	100
Quadro 28 - De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente.....	101
Quadro 29 - De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente.....	102
Quadro 30 - De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente .....	102
Quadro 31 - De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente.....	103
Quadro 32 - Na minha escola, os professores partilham ideias e materiais de ensino .....	104
Quadro 33 - Resumo dos resultados dos dados sobre os fatores de colaboração.....	104
Quadro 34 - Distribuição dos participantes pelas suas áreas disciplinares .....	106
Quadro 35 - Fatores que impedem ou facilitam o trabalho colaborativo .....	116
Quadro 36 - Síntese das ideias principais - Coordenadores.....	140
Quadro 37 - Dados biográficos do Diretor .....	142
Quadro 38 - Síntese das ideias principais - Diretor .....	162

## Índice de Figuras

Figura 1 - Pirâmide de Maslow.....	25
Figura 2 - Dimensões em estudo.....	58

**Para todos os professores**

## Introdução

No âmbito de um projeto internacional, foi realizado o presente estudo de caso no contexto de uma escola secundária pública, situada no norte de Portugal. Trata-se de uma escola de referência na oferta educativa / formativa que, para além da oferta ao nível do ensino básico, apresenta uma vasta oferta ao nível do secundário e do ensino noturno (ensino recorrente e cursos EFA). Constitui a sede do Agrupamento de Escolas (inclusivamente para alunos oriundos de diferentes meios socioeconómicos e culturais e com deficiência) e é uma escola inserida num agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) vocacionado para o combate ao absentismo, a exclusão social e o abandono escolar. A escola integra uma equipa multidisciplinar, com diferentes profissionais (psicólogo, assistente social, animadora sociocultural) e é a escola com maior número de alunos e de professores. A constituição do “Mega agrupamento” introduziu muitas alterações na forma como são vistas as práticas pedagógicas, a colaboração e o respetivo desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A esta realidade acresce a existência de diferentes diretivas e normas externas, que têm tido um impacto desequilibrado e de conflito permanente, no sentido da formação da identidade e de uma cultura estáveis na vida da escola.

Nesse sentido, o presente estudo de investigação, nasce do problema motivado pelos resultados da avaliação externa às escolas realizada à escola. De acordo com o observado diretamente pela equipa de avaliação externa (através de painéis de entrevista a toda a comunidade escolar e através de questionários preenchidos pela internet) sugere a realização de um plano de melhoria relacionado com o desenvolvimento de estratégias do trabalho colaborativo, que tenham impacto significativo nas práticas pedagógicas e, desta forma promovam o sucesso dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. Face a este dispositivo externo, orientador da forma como deve atuar a escola, surgiu a reflexão sobre as implicações dessa orientação na vida pessoal e profissional dos professores.

É reconhecido que essa “destabilização”, provocada pela avaliação externa, provoca ou promove a possibilidade de a escola repensar a cultura de escola e a reconsiderar o seu papel tendo por base uma variável emergente e a ser objeto de investigação, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento profissional dos

professores no local de trabalho. Flores e Forte (2014), no artigo para o *European Journal of Teacher Education*, descrevem alguns dados encontrados numa investigação realizada acerca das mesmas variáveis expostas (desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo), que importa sublinhar e a ter em conta nos resultados a encontrar neste estudo, por comparação e que tem a ver com a realidade das escolas. A necessidade de continuar a procurar mais dados científicos que ajudem à implementação concreta do trabalho colaborativo e consequente desenvolvimento profissional parece ser fundamental:

*“Findings suggest that problems and limitations in relation to collaborative work are situated at the organizational level, such as time and work conditions. Lack of training in collaboration, and issues such as motivation and personal difficulties, also emerged from data.” (p.91)*

As contínuas e rápidas mudanças que se verificam na sociedade de hoje, torna necessário que os professores desconstruam conhecimentos assumidos e construam, sobre estes, novas formas de trabalhar e de se relacionarem, ou seja, participem no seu próprio desenvolvimento ou aprendizagem. Nesta perspetiva e para que essa aprendizagem seja significativa, contextualizada e de acordo com as dificuldades reais sentidas, é necessário repensar os moldes da oferta de formação inicial e contínua. Pois, só assim, é possível aos professores compreenderem e consigam modos de trabalho capazes de dar respostas às diferentes questões, projetos, atividades e efetuar alterações que surjam de situações problema de influência interna ou externa à escola.

Assim, na primeira parte do trabalho faz-se a revisão de bibliografia, no âmbito das principais temáticas que constituem o quadro teórico de análise deste estudo, nomeadamente, a aprendizagem profissional, o trabalho colaborativo, a aprendizagem formal e informal e a avaliação e resultados.

A segunda parte refere-se à metodologia do estudo que combinou diferentes métodos de recolha de dados, quer de natureza qualitativa, quer quantitativa, tornando a investigação mais completa, embora com um *design* de investigação predominantemente qualitativo, dando ênfase ao processo. Trata-se de um estudo de natureza comparativa, a um nível mais alargado, mas particularmente de natureza descritiva e interpretativa, na medida em que se pretende descrever, registar, analisar

e interpretar as condições existentes na escola. O estudo apresenta como principais questões de investigação as seguintes:

- Que importância têm, no conhecimento prático dos professores, as experiências formais e informais?

- Que elementos facilitadores e inibidores, reconhecidos pelos professores, constituem oportunidades para a aprendizagem profissional dos professores?

- Que condições asseguram o desenvolvimento profissional dos professores?

O plano de investigação baseia-se num estudo de caso, uma vez que este permite conhecer fenómenos amplos e complexos no contexto real, possibilitando a sua descrição e a descoberta de novas teorias e questões que sirvam de base a novas propostas de investigação.

Os métodos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. No que se refere aos participantes no estudo, os professores (N = 160) que responderam ao inquérito por questionário pertencem a diferentes grupos disciplinares e, conseqüentemente, a diferentes departamentos de ensino e apresentam diferentes idades e experiência profissional. A aplicação do questionário decorreu na primeira fase do estudo, que decorreu de outubro a dezembro de 2016.

As entrevistas semidiretivas foram realizadas, entre janeiro e março de 2017, a oito professores com funções de coordenação na escola, incluindo o diretor da escola. A existência de um guião predefinido e validado pela equipa do projeto internacional, que foi usado nos oito casos internacionais que integram o estudo comparativo, facilitou o processo de recolha de dados de natureza qualitativa. Os dados quantitativos foram tratados recorrendo ao *software* do programa estatístico SPSS e, no caso dos dados qualitativos, foi efetuada uma análise de conteúdo, baseada no estabelecimento de um conjunto de categorias temáticas (Bardin, 2009).

Em termos de preocupações éticas, destaca-se o conhecimento prévio do protocolo de investigação, pelo diretor da escola/agrupamento, que autorizou a investigação e o respeito pelas normas da ética de investigação: consentimento informado (ao diretor e professores) e a confidencialidade dos dados.

Na terceira e quarta partes do estudo, são apresentados e discutidos os resultados provenientes da análise quantitativa e qualitativa do trabalho desenvolvido. No final, são apresentadas as considerações finais que terão por base todo o estudo efetuado e os resultados obtidos.

# Parte I

## **1. Os professores no local de trabalho: a Escola**

### **1.1 Escola principal motor do conhecimento: mudanças sociais, políticas, culturais e económicas**

Os professores, enquanto seres ativos e sociais com um papel primordial na escola, têm vindo a contactar com as diferentes tentativas de reformar o ensino. As mudanças têm sido constantes e acentuadas, perseguindo o sonho de encontrar formas de ensinar diferentes e promotoras do sucesso educativo para todos. A escola formada pelas relações ou interações diárias entre todos os que a compõem, fazem nascer uma diversidade de questões, que necessitam ser refletidas e investigadas. Neste sentido, os professores, sendo uma população privilegiada, pelo conhecimento que representam e querem transmitir, estão, à partida, preparados para encontrar e resolver temas de investigação, que se impõem nas relações que mantêm no dia a dia, no contexto de escola. Os professores são os verdadeiros responsáveis ou executores da mudança, na escola.

Nessas relações, o propósito é observar, estudar e compreender o papel do outro, enquanto ser social em toda a sua dimensão humana. Estas relações surgem essencialmente com os alunos, que esperam do professor uma orientação organizada com abertura suficiente, para os ajudar a formarem-se como cidadãos com intervenção ativa na sociedade.

Os professores como seres humanos. são influenciados no seu quotidiano por acontecimentos históricos e sociais, invariáveis. Deste modo, têm que ter tempo para estudar, investigar e tentar explicar o motivo pelo qual é necessário agir de uma determinada forma. A sociologia, campo da ciência que estuda todos os fenómenos humanos valoriza, precisamente todos esses contextos da experiência social e apela ao uso da imaginação que se deve afastar do processo rotineiro de aquisição de conhecimentos. O olhar mais além sobre a vida do indivíduo, incentiva: ao exercício de ver para lá do óbvio; a questionar; e a utilizar o pensamento / reflexão sobre algo mais amplo. Existem, pois, neste âmbito, uma diversidade de abordagens, que permitem o estudo sobre a vida e o comportamento humanos. Trata-se de uma tarefa complexa para a qual não existe medida única, mas que de alguma forma é exigida ao professor,

na sua prática diária e em contato com a heterogeneidade das relações que mantém, dentro da escola.

O conhecimento de acordo com a perspectiva da sociologia é intencional e faz-se sobre os problemas que afetam a humanidade, nas suas mais diversas vertentes da vida cotidiana. A Sociologia na linha da Teoria Crítica, segundo Cortesão (2000, p. 13), consiste em alertar para a importância *“do exercício de uma constante vigilância crítica”* sobre *“análises”* e *“decisões”* que se vão formando sobre os mais variados problemas relacionados com a educação. Para a autora, recorrendo a Einstein, refere que o *“momento mais criativo de um processo de pesquisa é aquele em que se consegue identificar a existência de um problema”*.

Segundo Day (2004, p.31), *“os professores trabalham em contextos sociais que podem afetar o seu comprometimento e o seu ensino, tanto positiva como negativamente”*. Ainda, nesta explicação, Day refere que é a escola enquanto *“fator com influência nas capacidades dos professores”*, que permite que os mesmos construam e mantenham a sua *“paixão pelo ensino”*. Ainda, neste sentido, *a escola pode ser vista como uma arena intelectual e emocional que pode dividir ou unir os seus membros”*.

No caso do presente estudo, está envolvida a rotina do dia-a-dia da relação ou das práticas pedagógicas, no contexto de trabalho, que é a escola. Essas práticas pedagógicas, são aqui enfatizadas na relação entre pares, onde as interações são constantes e servem um interesse comum, a escola. O interesse parece ser insignificante, mas na realidade essa rotina de interações pode fornecer dados importantes sobre, por exemplo:

- a autoaprendizagem e o desenvolvimento profissional, a organização, a repetição de padrões, a ação criativa, a resolução de situações, a gestão emocional /autocontrolo, a origem social, os interesses, as motivações, a responsabilização, a liderança, a formação, a capacidade reflexiva e de relação / comunicação (verbal e não verbal – face, gestos e emoções), a autonomia, a socialização, a consciência, a colaboração docente, etc.

O significado e implicações das práticas pedagógicas no sentido do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores, tem em linha de conta, pelo forte grau de influência, as suas competências emocionais e os seus efeitos nas práticas pedagógicas e no trabalho colaborativo docente.

Neste alinhamento, Day (2004, p. 30), salienta a necessidade de *“construir o conhecimento acerca da prática”* reforçando o pensamento *“apaixonado”*, que os professores devem tentar manter pela sua profissão, de professor, que ensina e aprende. O autor, salvaguarda a necessidade de compreender *“inteligências múltiplas, modelos de ensino, inteligência emocional, inteligência espiritual e sobre os estilos de aprendizagem dos alunos e as suas implicações para a prática”*.

## **1.2 A qualidade dos professores**

### **1.2.1 Competências emocionais**

É importante compreender a forma como interferem as emoções e respetivos sentimentos na relação pedagógica e de que forma promovem o desenvolvimento pessoal e profissional de qualidade.

As emoções fazem parte e são imprescindíveis ao ser humano. Se só agora se fala delas num sentido mais científico, como essenciais ao construto intelectual, o que é certo, é que elas estão presentes desde que se nasce. As emoções foram sempre vistas como comportamentos instintivos de sobrevivência e reprodução (Damásio, citado por Branco, 2004, p. 27). Damásio refere que, emoções e razão interagem e completam-se. As tomadas de decisão, fundamentais na vida de professor, resultantes da relação razão / emoção, são influenciadas pelas emoções tendo em conta a experiência de vida. O comportamento e o raciocínio resultam, assim, da gestão que o indivíduo faz sobre as suas emoções. Esta gestão traduz a respetiva capacidade de manifestação da inteligência emocional.

O conceito de emoção não existe, mas várias foram e são as tentativas, de muitos autores para o definir. No entanto, e, continuando, com Damásio, este assume uma *“definição”* de emoção de carácter *“somatofisiológica”*, (Branco, p. 27) isto é, a emoção resulta de um processo de avaliação mental que pode ser simples ou complexo e que se manifesta por alterações dirigidas: *“minoritariamente”* no cérebro e *“maioritariamente”* no corpo (expressões emocionais). Para o autor, é impossível separar emoção de razão, uma vez que alguém desprovido de emoções jamais conseguiria tomar decisões racionais.

Goleman (citado por Branco, 2004, p. 29), partilha da mesma opinião de que, é impossível essa separação reforçando que, a mente emocional pode ser disciplinada para orientar / potencializar a mente racional.

A investigação de Branco, apoiada pelo estudo de alguns autores, como os referidos, conclui que não existe uma teoria da emoção. Branco, na sua obra explora apenas algumas propostas de teorias que tentam explicar ou justificar como se desenvolve o processo de ação emocional na relação com os diferentes fatores inerentes à vida do indivíduo (emoção, cognição e comportamento):

- *“neurofisiológicas, comportamentais, subjetivo-experienciais, cognitivas e sistêmicas”*. (p.29)

Nesse estudo, Branco, destaca a Teoria Diferencial das Emoções de Tomkins e Izard, defendida como a mais completa por Queirós (citado por Branco. 2004, pp. 35), pois define as emoções enquanto representações de *“processos motivacionais e de experiências diferentes”*. O sistema motivacional, para Tomkins e Izard, é constituído por onze emoções primárias que desencadeiam experiências e comportamentos com consequências diferentes. Esta teoria estudada pelos autores foi igualmente, medida e avaliada, daí o destaque em Branco. As onze emoções primárias são:

- Interesse e alegria, consideradas a base da adaptação social positiva;
- Nojo, cólera e desprezo, consideradas como a *“triade da hostilidade”*;
- Surpresa e angústia, consideradas a base da expectativa;
- Vergonha e culpa, consideradas como a base da responsabilidade, da reflexão e com a consciência do *“eu”*;
- Tristeza é a emoção negativa mais frequente e está na base de fenómenos relacionados com a separação física ou psicológica (insucesso, isolamento, vazio, ...).

O mais importante a reter, na generalidade, das teorias propostas é que as emoções, positivas ou negativas, provocam alterações e reorientam a percepção pessoal do estímulo e do comportamento de resposta. No caso dos professores, esta descrição revela-se de especial relevância pelo privilégio que todos assumem, como agentes educativos.

Numa relação pedagógica, a competência emocional, permite perspetivar a qualidade, dessa mesma competência emocional, através da revelação de

características psicológicas resultantes do desenvolvimento pessoal e interpessoal, das pessoas envolvidas. Se, nessa relação pedagógica, um professor tiver consciência dos seus sentimentos conseguirá reconhecer os sinais de alerta sobre a situação - problema, à qual tem que se adaptar, sem perder o controle.

Carl Jung (citado por Branco, 2004, pp. 49), acredita que se apenas se experienciarem as emoções tal e qual surgem (instintivamente), sem o filtro da razão, corre-se o risco de ser julgado pelo exterior (amigos, família e sociedade). Por outro lado, se as negarmos ou reprimirmos, surgem normalmente problemas psicofisiológicos.

Aqui se introduz o termo “*literacia emocional*” que reforça a cumplicidade indissociável dos termos emoção e razão, ou seja, reforça o reconhecimento e a necessidade de aprendizagem e/ou de autoeducação emocional. Por outras palavras, o investimento num processo de autoformação, como no caso dos professores e dos alunos, permite alcançar, mais rapidamente, a competência emocional.

O termo literacia advém do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, advém da aquisição das competências de leitura, escrita e cálculo. Por analogia, as emoções surgem dessa mesma lógica, implícita no termo simples de literacia (leitura, escrita e cálculo), só que agora, ativadas e aplicadas ao referencial das expressões, comportamentos e atitudes humanas.

### **1.2.2 A construção da identidade pessoal**

Geert Kelchtermans (citado por Flores e Simão, 2009, pp. 61-93), salienta o sentido da identidade nos professores – “sentido do *Self*” – como de vital importância para a compreensão das próprias ações e da sua relação no trabalho. Possuir o sentido do *Self*, saber quem são e o que são, implica a consciência da sua própria imagem. A responsabilidade nasce face a essa autoimagem e, aumenta na medida em que aumenta o sentido do *Self*.

O autor, no seu estudo sobre as biografias dos professores verificou que, ao longo da carreira os professores, pela experiência que vão adquirindo, desenvolvem as suas interpretações: “*conjunto de cognições e de representações mentais*”, que são de carácter subjetivo, mas que dão sentido à ação relacionada com as práticas na relação educativa. Este domínio subjetivo do conhecimento e de crenças pessoais e

profissionais, estão na base das escolhas e justificam as ações orientadas para as respostas às questões que vão surgindo.

A construção da identidade é pois, subjetiva e resulta das concepções que os professores têm de si mesmos. Para Flores e Simão (2009, p. 61-93), a sua natureza é dinâmica e biográfica e desenvolve-se ao longo do tempo levando a uma crescente “*autocompreensão*”. Kelchtermans, acredita que a “*autocompreensão*”, apela à autorreflexão. Este exercício, eleva a noção de identidade própria. O produto da autorreflexão é, assim, resultado de um processo contínuo que dá sentido às experiências e, ao mesmo tempo, permite desenvolver o pensamento crítico sobre o impacto das mesmas no “*eu*” / *Self*.

Beijaard, Meijer & Verloop (no estudo de Geert Kelchtermans, citado por Flores e Simão, 2009, pp. 73) conclui que, apesar do exposto, a identidade profissional sendo um processo contínuo, não é inteiramente pessoal, pois resulta do cruzamento de diferentes contextos que por sua vez compreende “*subidentidades*”. Estas, vão-se construindo sob a influência dos diferentes contextos em que o “*eu*” desempenha diferentes papéis.

O autor no seu trabalho, identificou cinco componentes que caracterizam a “*autocompreensão*”:

1 – “*Autoimagem*”, componente descritiva que tem a ver com a forma como os professores se tipificam a si próprios;

2 - “*Autoestima*”, apreciação dos professores sobre o seu desempenho;

3 - “*Perceção da tarefa*”, noção que o professor tem das suas tarefas e dos seus deveres no desempenho profissional;

4 - “*Motivação profissional*”, razão pelo qual são professores, porque permanecem ou não no ensino;

5 - “*Perspetiva futura*”, expectativas dos professores sobre o seu futuro profissional.

Estas componentes articulam-se entre si e fazem parte do construto do *self*.

A identidade na relação educativa está exposta aos outros, daí a necessidade de uma autoconsciência consistente que, reconheça os limites da disponibilidade quando se pretende sobreviver na profissão e ser saudável.

A exposição da identidade na relação educativa, pode colocar os professores perante a necessidade de resolução de situações de conflito e confronto e pode surgir o sentimento de incapacidade para fazer a diferença (impotência, dúvida, frustração). Estes tipos de emoções vividas de forma intensa são, prejudiciais à motivação profissional dos professores. A vulnerabilidade pode surgir numa relação educativa colocando em causa o controlo, a intenção e a planificação com os outros e como tal, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem colaborativa. A relação educativa deve ser encarada, por isso, como um desenvolvimento para o encontro consigo próprio e com os outros.

### **1.2.3 A importância da reflexão e das motivações do professor**

A reflexão, surge neste âmbito como uma atitude crítica que se deve manifestar, pela destreza e capacidade para tornar as ações, os sentimentos e as experiências em objetos de reflexão. Essas ações, sentimentos e experiências devem ser moralmente significativos, já que as emoções, como apurado atrás, desempenham uma importância estratégica no trabalho profissional, pois são partes dinâmicas da própria pessoa, quer sejam positivas ou negativas. As escolas estão cheias delas, representadas em cada uma das identidades que fazem parte da comunidade escolar.

A visão construtivista demasiado subjetiva ou demasiado social sobre as emoções, no ensino, tendo em conta a necessidade de refletir, foi advertida por Hargreaves (no estudo de Geert Kelchtermans, in Flores e Simão, 2009, p. 90), pois, as emoções, podem ser vistas como *“disposições pessoais”*, na vez de formas reflexivas da prática. Estas formas obedecem a regras emocionais que contribuem para que os professores se tornem coautores das suas identidades tendo em conta a criatividade e a humanização.

As emoções, para Damásio (citado por Montserrat, 2006, p. 102) são imprescindíveis ao desenvolvimento do comportamento racional e, logicamente da capacidade de reflexão sobre si, os outros e as práticas. Como tal, *“a adesão efetiva a um grupo passa necessariamente pela adesão afetiva a este grupo e partilha emoções”*. Surge, neste sentido o estudo das motivações, uma vez que o indivíduo deve ter consciência da subjetividade dos seus atos e da implicação destes na manifestação de emoções nos outros. A subjetividade de cada um gera a produção de emoções no outro.

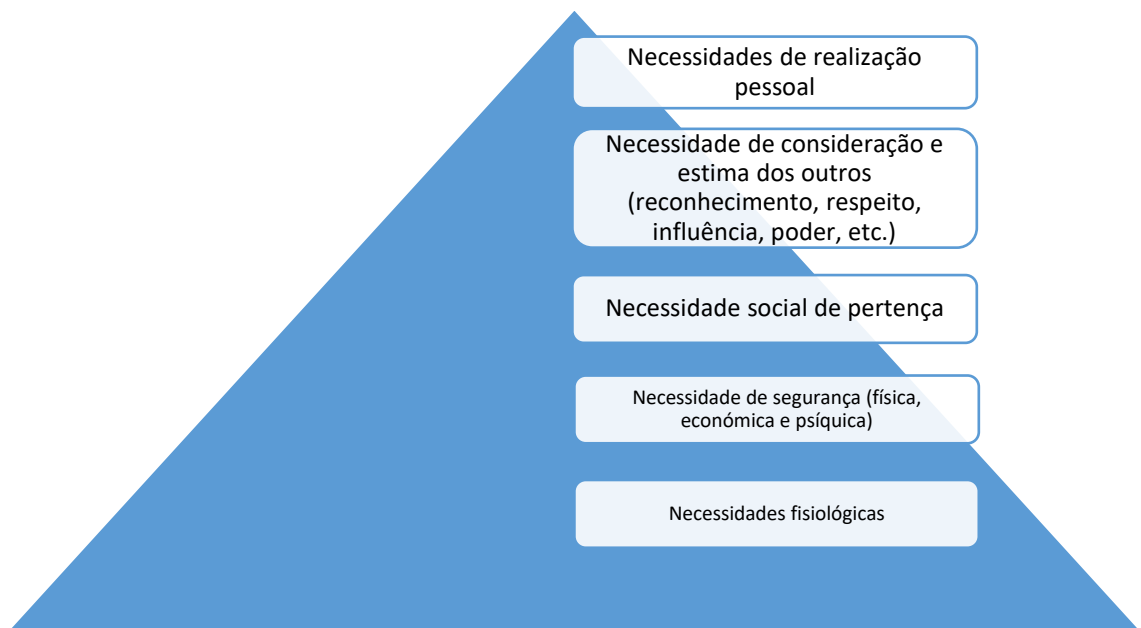
Para que, a dinâmica relacional funcione é necessário ter em atenção o *“reforço do sentimento de reconhecimento e de pertença, a partilha social das emoções ou a gestão das situações de stress”* (Montserrat, 2006). Desta dinâmica advém a necessidade de respeito, atenção e consideração, já que a motivação profissional é um investimento afetivo cujo objetivo é a integração social que implica uma série de relações complexas.

Da capacidade de motivação geram-se sentimentos de reconhecimento do próprio e do outro, de autoestima, de confiança e do sentimento de utilidade e de realização pessoal. No entanto, quando a motivação não existe aparecem sentimentos de angústia, de medo do confronto e do conflito, de medo dos juízos de valor, de falta de esperança e de incapacidade para a resolução de problemas.

A motivação divide-se em dois polos: a motivação intrínseca, ligada à motivação pessoal ou automotivação quando se dá a satisfação das necessidades fundamentais de conhecimento, de competência e de realização pessoal. A motivação intrínseca, é a mais poderosa forma de motivação, pois é aquela que promove a criatividade, a aprendizagem e o saber fazer. À partida, os comportamentos daqui resultantes são livres. A segunda forma de motivação é a motivação extrínseca que depende de fatores externos e que, normalmente são no sentido do benefício ou da sanção. Por si só, a motivação extrínseca, é considerada fraca. Mais uma vez se reforça o valor da ligação entre emoção e razão.

A motivação está diretamente ligada à conhecida *“pirâmide das necessidades de MASLOW”* (Montserrat, 2006, p. 33) e é importante ter em atenção para o desenvolvimento de qualquer personalidade pessoal e profissional.

Figura 1 - Pirâmide de Maslow



Fonte: autora da dissertação (2018)

A motivação depende da satisfação de necessidades que, de acordo com Maslow se resumem numa hierarquia. As necessidades vão sendo cada vez menores à medida que se sobe na pirâmide.

## **2. Aprendizagem e desenvolvimento profissional**

A aprendizagem profissional professores constitui um processo em permanente construção e reconfiguração no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional de professores, atendendo, designadamente, ao conjunto complexo de fatores endógenos e exógenos que condicionam atualmente o trabalho docente. Deste ponto de vista, tem vindo assumir particular relevância a aprendizagem profissional que se desenvolve em contexto de trabalho, assente em estratégias colaborativas e supervisivas que procuram criar oportunidades para o desenvolvimento profissional docente.

A aprendizagem, segundo Alarcão (2013), faz-se pela interação com a tarefa, com os outros e consigo próprio. Este último aspeto parece ser relevante, tendo em conta a individualidade e a interioridade que, para a autora, envolve a singularidade do saber, da experiência, dos interesses e das motivações. Quer isto dizer que cada indivíduo aprende de forma particular a resolver todas as situações emergentes, que surgem naturalmente do contacto com as tarefas e com os outros, apoiando-se na

consciencialização gerada pela relação com a profissão e com a formação, ao longo do tempo. O contacto com os outros, nesta perspetiva, faz-se pela interação e partilha de conhecimentos e experiências, tornando a aprendizagem e o consequente desenvolvimento profissional um elemento que, para além de individual, é social e global.

Nesse sentido, Alarcão e Canha (2013) argumentam que, com a globalização e o avanço rápido das ciências e tecnologias de informação, novos desafios se impõem, assim como a necessidade de se estar preparado para o imprevisto e de acompanhar a constante mudança. Para os autores, a ideia de uma formação inicial sólida, que assegura para sempre o bom desempenho durante todo o percurso profissional, é uma “ideia falida, pois viver e exercer uma profissão hoje implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permite ao Homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida, ...” (p. 50). A aprendizagem e desenvolvimento profissional devem acompanhar as exigências de um mundo social em constante mudança ou alteração.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores, apresentado por Day (in Flores et. al., 2011, p. 125), refere que este:

*“Envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam, e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes.”*

A escola deve ser capaz de pôr em prática um processo de ensino e aprendizagem de qualidade capaz de formar e capacitar alunos autónomos e ativos. Exige-se, por isso, ao professor, na sociedade atual, um desempenho exemplar,

motivador, exigente e com elevada qualificação, ao longo da sua vida profissional. A acompanhar e a reforçar estas exigências, surge a avaliação externa nas escolas que, através de diferentes normativos institucionais, tutelados pelo Ministério da Educação, impõem várias regras, nomeadamente, por exemplo, uma avaliação e funcionamento desse mesmo desempenho, assim como um desenvolvimento profissional formal comum a todas as escolas. Sendo essa avaliação e as suas regras definidas de forma generalizada para todos os contextos escolares públicos, há que repensar com cuidado sobre a sua eficácia, pois para Flores (2009, p. 61), “importa debater algumas questões relacionadas com o desenvolvimento profissional docente e com o conhecimento e o ensino que os professores desenvolvem e que pode ser relevante e apropriado num contexto e noutro não.”

### **2.1 Instâncias formais e informais**

O desenvolvimento profissional constitui um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação (Alarcão & Canha, 2013, p.55 e seguintes). Para estes autores, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional são potenciados em contextos quer formais, quer informais. Os primeiros são planeados, organizados e intencionais e o investimento em programas de formação, neste sentido, visam ser um incentivo estratégico para estimular o desenvolvimento profissional. Os segundos, ou seja, os contextos informais, não são planeados, permitem que a pessoa reflita sobre a sua experiência, na interação consigo próprio com os outros. Day (in Flores, 2009) refere que o desenvolvimento profissional não é algo que possa ser forçado, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente). Flores (2009, p. 148), acrescenta ainda que:

*“O modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, refletindo a interdependência das biografias pessoais e das características dos contextos educacionais nos quais trabalham, o que afeta o modo como alteram o seu pensamento e a sua ação.”*

### 2.1.2 Comunidades de prática educativa

Tendo em conta o significado de informalidade, surge o tema, comunidades de prática educativa que visa conquistar uma nova interpretação do trabalho docente, em termos de práticas educativas. Deste modo, as comunidades de prática no ensino, segundo Flores e Ferreira (2012, p. 7), referindo os autores Craig (2009); McLaughlin e Talbert (2001), significam,

*“comunidades de professores, enquanto espaço e oportunidade de desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional de professores e de desenvolvimento organizacional da escola.”*

Cadório e Simão (2013, p. 59), referindo Day (2001, 2004), atribuem à formação e ao desenvolvimento profissional um valor estruturante, para o confronto com as sucessivas alterações ao regime educativo, imposto pelos normativos legais. Afirmam que são estas as armas das quais a escola se deve munir para melhorar a qualidade e os resultados dos alunos.

De acordo com os mesmos autores, o trabalho do professor, ainda, um pouco individualista, impede-o de desenvolver a capacidade de se relacionar com os outros, no sentido da partilha. Deste modo, parece que a forma de evoluir sobre esta perspetiva de algum comodismo e benefício do trabalho individual, pois, partilhar implica ter tempo e saber ouvir e dividir, participando e confrontando diferentes saberes, para além da reflexão conjunta. A concretização deste tipo de comunidades, influencia o desenvolvimento do trabalho colaborativo, em que todos contribuem responsabilmente para a melhoria das escolas, no seu trabalho pedagógico e humano. Esta estratégia é, pois, favorável à reflexão e à autonomia, de acordo com o contexto em que se insere.

As comunidades de prática assentam no desenvolvimento das *“culturas colaborativas”* que segundo Fullan e Hargreaves (2001), referidos por Cadório e Simão, *“se definem não pela organização formal, mas pelas relações que se estabelecem, baseadas na confiança, ajuda e apoio mútuos”*. Para Barak (2012, p. 114),

*“A necessidade de espaços profissionais seguros para o diálogo, a colaboração, a documentação de experiências e a gestão de conflitos de*

*prestação de contas parece imperativa num contexto educacional onde a responsabilização perante os decisores políticos e a standardização estão fortemente imbuídos no caráter da prática.”*

Para Barak estas comunidades ou espaços têm fortes implicações para o desenvolvimento profissional, ao nível da formação, pois são essencialmente espaços para a análise da prática. Nestes espaços, para Dewey (1993), referido por Barak, pode desenvolver-se *“o crescimento pessoal e intelectual do próprio e dos outros (...) para o desenvolvimento da prática reflexiva”*.

Carvalho e Gomes (2012, p. 121), propõem uma versão *online* das comunidades de aprendizagem, não sendo, para isso, necessário um espaço físico. Os autores explicam a diferença, alegando que as comunidades de aprendizagem são diferentes das comunidades de prática. Estas últimas, exigem, pois, o referido espaço físico e as comunidades de aprendizagem surgem num espaço *online*. O objetivo destas comunidades de aprendizagem, no formato exposto, são comunidades virtuais de inquirição. Os autores referem que as comunidades de prática implicam relações pessoais e para o seu sucesso é importante que *“exista coerência na comunidade são necessários três requisitos: empenhamento mútuo, empreendimento partilhado e relatório partilhado”*. Estes requisitos, podem, segundo os autores, salientando Rogers (2000), ser transportados para as comunidades de aprendizagem *online*. Esclarecem ainda que as

*“comunidades virtuais, segundo Rheingold (2000), são agregados sociais que surgem na rede, quando os intervenientes de um debate lhe dão continuidade e formam entre si relações pessoais no ciberespaço”*. Neste sentido, os autores apontam quatro requisitos deste tipo de comunidade: *a quantidade de pessoas envolvidas, capaz de constituir diversidade e volume de comunicação para manter a comunidade; o tempo, que deve ter uma duração suficiente para o estabelecimento e desenvolvimento da comunidade; os sentimentos suporte do relacionamento; e as relações pessoais que se estabelecem.”*

Estas comunidades, segundo os autores, podem servir aspetos formais e informais, pois

*“aproximam-se nas dinâmicas que criam, no crescimento cognitivo e emocional dos seus membros, no aparecimento de líderes, no respeito pelas normas, no desenvolvimento de competências comunicacionais, entre outras”.*

Reforçam, no entanto, que as aprendizagens de aprendizagem formal são de duração limitada, normalmente de acordo com a duração da unidade curricular trabalhada. As informais, podem prolongar-se no tempo, embora possam surgir *“flutuações nos seus membros”*.

## **2.2 Formação profissional docente**

A literatura internacional especializada nesta área revela diferentes configurações e entendimentos do conceito de desenvolvimento profissional e do modo como este tem sido promovido junto dos professores e o seu impacto no sucesso e na qualidade do ensino ministrado nas escolas (Flores, 2014; Frost, 2017, p. 1 - 16). A disponibilidade e motivação dos professores para participar em ações de formação contínua, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional, também mudou. Frost (2017) argumenta que a formação contínua deve ser abolida, sob pena de não ser potenciado um verdadeiro espaço de reflexão e de aprendizagem profissional para os professores.

As práticas pedagógicas, revelam-se, nesse contexto como um tema fundamental, pois constituem a base do conhecimento para que o processo de ensino e aprendizagem, se desenvolva, de preferência associado ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Estas práticas, mantêm uma ligação muito estreita com a necessidade do professor se implicar na formação como um *continuum* de especialização do seu saber, fazendo parte integrante da sua vida profissional.

John Loughran (citado por Flores e Simão, 2009, p. 17 – 35), na Austrália, desenvolveu um estudo recorrendo às práticas reflexivas, à investigação-ação e à investigação prática sobre a forma como decorre a formação dada aos professores. Concluiu que o *“auto-estudo”* sobre os problemas da prática deve ir mais além das reflexões pessoais, para se começar a pensar na base teórica e no rigor sistematizado que resulta da investigação das verdadeiras preocupações pedagógicas.

De acordo com o autor, só através do “*auto-estudo*” se melhora e desenvolve o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, esta é a melhor forma de valorizar a formação de professores esperando-se um verdadeiro reconhecimento e maior desempenho, nesse processo de ensino e aprendizagem, com implicações ao nível da capacidade de articular diferentes formas de prática pedagógica.

### **2.2.1 A perspectiva de Fred Korthagen e o papel da formação**

Fred Korthagen (citado por Flores e Simão, 2009, p. 39-58), da Universidade da Holanda, também refere e propõe um modelo de reflexão que integre o lado profissional e pessoal dos professores, chamando à atenção para o termo “*reflexão nuclear*”, que inclui níveis de identidade e de missão pessoais. O autor considera que a formação tradicional advém de uma abordagem “da Teoria à prática”, ou seja, de origem dedutiva em que o conhecimento é dedutível do conhecimento científico disponível. Neste sentido, o formando decide o que é importante aprender.

O autor acredita que a formação de professores, hoje em dia, já não é muito bem vista, sobretudo, quando se trata de uma abordagem baseada na “*transferência direta de conhecimento*”, ainda muito sobrevalorizada, mas sim naquela abordagem resultante da prática.

A ligação entre teoria e prática apresenta, pois, muitas lacunas, sendo que o desejável é pensar numa nova visão do significado de formação. Uma que se centre nas verdadeiras preocupações profissionais e pessoais dos professores. Esta, deve ser a base do processo de ensino e aprendizagem, ligada à reflexão sobre as próprias experiências. Esta forma de pensar a formação permitirá aos professores desenvolver a capacidade de inventar ou reinventar as práticas pedagógicas de modo a que, na partilha de experiências, encontrem soluções para os mais diversos problemas. Só desta maneira poderá existir uma “*articulação contínua entre a prática e a Teoria*”, a que o autor chama de abordagem “*realista*”, cujas características são:

- Trabalhar sobre situações reais com as quais se confrontam no dia a dia;
- Refletir e interagir entre professores;
- Reinventar com orientação;
- Sem *Teoria* (com T maiúsculo, criada pelos investigadores), mas teoria (com t minúsculo, disciplina criada pelos próprios professores).

A diferença entre *T* e *t*, relaciona-se com a diferença clássica proposta por Aristóteles e a que respetivamente chamou:

- "*Episteme*": conhecimento das situações, uso de conceitos gerais que implica investigação científica e é de natureza concetual;
- "*Phronesis*": refere-se à ação concreta, atende aos sinais, às experiências individuais e é perceptiva.

Fica-se com a ideia de que os sentimentos são fundamentais no contexto educativo. A relação entre sentimentos e comportamentos é, perfeitamente passível de ser desenvolvida num quadro teórico. Para o autor, significa que existe uma "*episteme*" sobre os sentimentos que, sempre que possível podem ser transformados numa base científica. O autor acrescenta que isto acontece, quando os professores desenvolvem uma consciência sobre os próprios sentimentos e os sentimentos dos outros, no processo de ensino aprendizagem, influenciando o comportamento, ou seja, desenvolvendo a "*phronesis*".

A mudança, segundo o autor, começa a verificar-se na passagem da "*Transferência de conhecimento dos especialistas*" para uma "*aprendizagem autodirigida*" assim como, o desenvolvimento da "*aprendizagem individual*" deve caminhar no sentido da "*co-criação em grupo*".

O primeiro trajeto é influenciado pelas teorias do construtivismo, em que o que se pretende é o investimento no desenvolvimento da capacidade para influenciar a própria aprendizagem e para estruturar e construir as experiências com significado científico. O segundo trajeto tem como base a aprendizagem colaborativa / cooperativa (o conceito e as diferenças surgem no próximo tema).

Como fundamento a essa mudança, estão as ações espontâneas, as decisões conscientes ou semiconscientes, sem reflexão deliberada resultantes do "*conjunto dinâmico*" pessoal que tem em conta as necessidades, valores, sentimentos, conhecimento prático, significados e comportamentos. O autor chama a este processo de "*Gestalt*". Esta posição, contraria a forma tradicional do ensino e deixa-se guiar pela consciência e razão.

A tendência é, pois, estimular a reflexão dos professores sobre as decisões tomadas no quadro tradicional, estimulando as "*fontes intrapessoais do comportamento do professor*". Só, nesse sentido pode surgir a mudança do significado

sobre as práticas pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. O autor realça o investimento na reflexão em que intervêm as diferentes áreas: pensamento, sentimento e desejo. Esse investimento permite expandir o conceito de conhecimento *“tácito ou implícito”*, conhecimento este que permite aceder à compreensão de conceitos como *“emoção implícita”*, *“atitudes implícitas”*, etc.

Fred Korthagen, alerta que são poucos os estudos nesta área da reflexão, chegando mesmo a referir que são *“quase totalmente negligenciados pelos investigadores”*. O autor propõe que tal acontece, talvez porque um conceito deste género, mais amplo de reflexão obriga as pessoas a sair da sua *“zona de conforto”*. O autor resume esta visão de mudança, dizendo que ela só é benéfica quando:

- Os professores forem estimulados a refletir sobre as experiências resultantes das suas práticas pedagógicas tendo em conta os seus sentimentos;
- A reflexão sobre as *“fontes não racionais do comportamento”* estiver presente;
- As *“dimensões cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais”* estiverem na base da orientação de uma reflexão sistemática;
- A aprendizagem profissional se basear na experiência pessoal de situações concretas;
- *“Promover a meta-reflexão”*, ou seja, refletir sobre a própria reflexão no sentido dos professores se tornarem mais conscientes das suas práticas pedagógicas;
- Promover o trabalho colaborativo no sentido do equilíbrio entre o trabalho individual e a colaboração docente.

Nesta sequência, a formação da identidade deve dar-se, na educação, pelas práticas pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de ensino e aprendizagem se for motivado pelo desenvolvimento das *“qualidades nucleares”* (*“missão, identidade, crenças, competências, comportamento”* sob a influência do ambiente), a relação educativa potencia a possibilidade de outros (professores e alunos) desenvolverem, por sua vez, essas mesmas, qualidades nucleares.

O autor revela e acredita que, a adesão dos professores à formação contínua deve ter por base *“um sentido de missão profundo”*, no entanto, acrescenta que no presente modelo de formação

*“os objetivos e os compromissos de um grande número deles ficam gorados pelas pressões institucionais”. Para o autor, é urgente sair dessa zona de conforto e investir na construção da própria identidade, pois enquanto professores “conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos”. (“Hamachek (1999: p.209)” citado por Flores e Simão, 2009, p. 58).*

## **2.2.2 Perspetivas internacionais sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente**

Sendo a formação um tema profundamente ligado à melhoria da educação e, nesta lógica do desenvolvimento profissional, constitui uma preocupação geral de académicos, políticos e de investigadores, transversal a diferentes países desenvolvidos. Assim, a seguir aborda-se, de uma forma resumida, segundo Flores (2014), a forma como é visto o tema em diferentes países, nomeadamente, no Canadá, Escócia, Estados Unidos, Suécia, Finlândia, Austrália, Brasil, Portugal e Suíça).

### **2.2.2.1 No Canadá (Russell & Martin, 2014)**

Estes autores desenvolveram um estudo sobre alunos futuros professores no sentido de compreender como os cursos de formação inicial se podem desenvolver, no sentido da promoção de *“contextos de aprendizagem produtiva”*, nos quais esses alunos devem ser incentivados a *“desenvolver a voz pedagógica”*. Os resultados, para os autores foram surpreendentes, pois concluíram existir uma *“aparente ausência de diálogo entre os alunos futuros professores e os seus formadores”*.

Os autores referem que, *“os constrangimentos das expectativas dos alunos futuros professores, as regulamentações governamentais, as estruturas universitárias e as exigências de estágio”* tornam difícil a possibilidade de frequentar um curso de formação de professores que *“reproduza com sucesso um contexto de aprendizagem produtiva”*. Sendo este último um objetivo a desenvolver e a trabalhar, mais tarde enquanto professor nas escolas durante o processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida. Esta aprendizagem produtiva é, pois, importante ter em conta na formação inicial de professores.

### **2.2.2.2 Na Escócia (MacMahon, 2014)**

MacMahon (2014) explorou os recentes desenvolvimentos na formação inicial de professores, tendo em conta o regime político das várias regiões'. Esta forma de governar descentralizada, confere um poder mais regional na tomada de decisão sobre a educação e respetiva formação inicial de professores. É de destacar uma abordagem de formação inicial de professores centrada na escola e afastada da tendência tradicional de transmissão de conhecimentos e experiências. O objetivo dessa abordagem é a *"integração na profissão docente"*, *"numa aprendizagem profissional ao longo da carreira e na liderança educacional"*.

A intenção, nesse âmbito de reforma, resultou numa recomendação feita pelo relatório *"O Futuro do Ensino da Escócia"*. Este relatório recomenda, assim, por um lado, a mudança na estrutura clássica da licenciatura que na vez de decorrer em quatro anos deveria ser substituída por cursos *"mais amplos e convergentes"* com a integração de conteúdos académicos significativos e, por outro, tornar os professores competentes na sua capacidade de reflexão e de investigação no terreno.

#### **2.2.2.3 Nos Estados Unidos (Wiseman, Imig & Neel, 2014)**

Estes autores estudaram o reflexo da formação de professores em sistemas privados, no futuro do sistema político. Os autores revelaram que cada vez mais surge um aumento da procura por *"mais e melhores professores"*. Esta preocupação surgiu pela necessidade de modificar a aprendizagem de todos os alunos, apostando numa formação de professores de qualidade, utilizando os resultados das investigações para alterar a forma de preparar os professores, aproximando-se dos objetivos práticos das escolas. Desta preocupação nasce, igualmente a necessidade de alterar a estrutura dos formadores de professores. A principal conclusão é que *"aprendemos uns com os outros e entendemos melhor os assuntos importantes quando partilhamos experiências e soluções"*.

#### **2.2.2.4 Na Suécia (Niklasson, 2014)**

A autora refere, da mesma forma, que é importante que o contexto de aprendizagem na formação inicial de professores deve ser em estreita relação entre a universidade e a escola. Os estudos na Suécia têm revelado que *"quanto mais novos são os alunos, menor distinção existe entre o conhecimento disciplinar"* e a necessidade da

*“componente da profissionalização e a prática”*. O autor coloca em foco as *“expectativas sociais sobre os cidadãos, o sistema de ensino e a própria sociedade”* que *“estão em constante mudança e desenvolvimento”*.

#### **2.2.2.5 Na Finlândia (Estola, Uitto e Syrjala, 2014)**

Os autores fizeram uma análise do *“processo de tornar-se professor”* e para tal usaram as narrativas iniciadas, ainda *“da entrada no curso de formação de professores”*. Essas *“memórias”*, segundo as autoras, ilustram a *“importância”* que os professores dão ao desenvolvimento profissional docente. Através das narrativas, as autoras, revelam ser possível *“decifrar o lado emocional e moral do ensino, em que a ética relacional constitui uma componente importante”*. Os resultados do estudo apontam no sentido de que o ensino se baseia *“nas relações, no encontro e no processo de contar histórias”*. Este aspeto potencia, da mesma forma, o trabalho em colaboração / partilha e a aquisição de novas competências (*“promoção de uma cultura de cuidados nas escolas”*). A formação de professores desempenha um papel importante na mudança das suas práticas pedagógicas e na transformação pessoal.

#### **2.2.2.6 Na Austrália (Butcher, 2014)**

A autora aborda a formação de professores ligado a um compromisso de uma educação de qualidade que tem em conta a vertente pessoal e profissional de acordo com os direitos de todas as pessoas, no sentido de uma maior consciência dos contextos educacionais (*“sociais, religiosos, culturais e económicos”*). A vertente estudada pela autora segue uma orientação que assume o envolvimento comunitário (grupos religiosos e outras instituições) como um fator influente na educação de professores e promotor do apoio *“ao desenvolvimento da imaginação empática”* dos alunos, futuros professores.

#### **2.2.2.7 No Brasil (Marcondes & Leite, 2014)**

As autoras escrevem sobre a formação de professores e o trabalho docente sujeito a constrangimentos políticos e socioeconómicos que agravam a capacidade de autonomia e responsabilidade dos professores. Sugerem que a formação de professores deve atender: à preparação intelectual crítica; as avaliações devem ser apenas um método de diagnóstico para um planeamento em colaboração; a preocupação com os

“rankings” deve ser minimizada, uma vez que não têm em conta determinados aspetos contextuais; e os professores devem poder desenvolver as suas práticas com liberdade tendo em conta a perspetiva individual e social dos sujeitos.

#### **2.2.2.8 Na Suíça (Charlier, 2014)**

Charlier atendeu ao sentido das experiências de aprendizagem dos professores, propondo um modelo de aprender a ensinar em que as *“concepções de aprendizagem dos professores desempenham um papel fundamental”*. Este modelo inclui a prática do ensino baseada nos conhecimentos do professor que através da reflexão deve incentivar a tomada de decisões e a preparação de esquemas de ação, tendo em atenção a interação com os conhecimentos adquiridos em colaboração e com as teorias científicas. O autor considera que neste âmbito, a ligação entre as variáveis individuais (visão de si e da aprendizagem) e as variáveis do contexto (condições de prática e de formação), no seu conjunto, originam variáveis relacionais (de eficácia da formação e de finalidade). Estas interações contribuem para a criação de condições que promovem o desenvolvimento profissional.

Finalizando, Flores, resume os vários estudos internacionais quanto às ideias fundamentais e aponta, assim, para as conclusões do relatório *“sobre formação de professores na Europa”* realizado pelo *“Instituto Finlandês de Investigação Educacional”*, que salienta um

*“conjunto de elementos a ter em conta nos programas de formação inicial e contínua: conhecimento da disciplina a ensinar, conhecimento da pedagogia, cooperação e colaboração, integração da teoria e da prática, um sistema de auto-avaliação, mobilidade, dinamismo e criatividade, liderança e aprendizagem ao longo da vida”*.

Conclui-se que as diferentes visões internacionais vão no sentido do afastamento das práticas tradicionais e no cuidado com a materialização da formação inicial e da formação contínua, que deve promover o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional em contexto real e prático, no seu meio natural, as escolas.

### 3. Aprendizagem Colaborativa

#### 3.1 Aprendizagem na perspectiva psicoterapêutica

A perspectiva psicoterapêutica, surge no âmbito deste trabalho como forma de melhor compreender as implicações das relações pessoais e profissionais inerentes às práticas pedagógicas e à colaboração docente, já que o produto pretendido é uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa em educação implica aprendizagens que provoquem alterações, modificações no comportamento, *“que invadam a personalidade e as suas ações”* (Rogers, 1980, pp 252 - 267). Rogers, enumera algumas condições necessárias para que a aprendizagem significativa aconteça:

##### 1 - *“Face a um problema”*

Quando o indivíduo se confronta com um problema, no processo de ensino e aprendizagem, depara-se num primeiro momento com uma realidade confusa e de conflito, causando instabilidade. A reflexão sobre essa realidade, estimula o desenvolvimento de práticas que provoquem a alteração do comportamento, de forma construtiva e significativa. Esta atitude deve inspirar:

##### 2 - *“Congruência”*

Numa relação dinâmica das práticas pedagógicas, o professor deve ser uma pessoa *“unificada, integrada ou congruente”*, ou seja, deve ser espontâneo, autêntico, intuitivo e consciente dos seus atos ou experiências, pois só assim se desenvolve uma aprendizagem significativa. Dito de outra forma, os sentimentos devem ser o reflexo da consciência e da aceitação dos mesmos. Consequentemente, esta atitude, terá influência no seu empenho, vontade, confiança, segurança e interesse que e finalmente o indivíduo poderá ser visto como alguém credível e inspirador.

##### 3 - *“Uma consideração positiva e incondicional”*

A prática pedagógica deve assentar na preocupação real e não em falsas expectativas. O outro deve ser aceite tanto pelas manifestações positivas como pelas negativas, uma vez que estes sentimentos fazem parte do ser humano e é isso que o torna um indivíduo *“independente”*. Esta aceitação motiva a que o outro (professor ou aluno) se permita experimentar os próprios sentimentos e descobrir o que essa experiência significa desenvolvendo, assim, uma aprendizagem significativa.

#### 4 - *“Uma compreensão por empatia”*

Na relação educativa (entre professores ou entre professor e aluno) a capacidade de empatia permite que o indivíduo consiga colocar-se na posição do outro, numa atitude compreensiva dos seus sentimentos, sem que, contudo, se envolva neles e, desta forma, mantenha a sua capacidade de decisão intacta. Esta é uma forma de ajudar o outro a tomar consciência das suas práticas e a desenvolver o trabalho colaborativo com mais eficiência.

### **3.2 A base do processo de aprendizagem colaborativa**

Se as condições anteriores estiverem presentes nas práticas pedagógicas que implicam uma relação próxima, dinâmica e colaborativa, ocorre inevitavelmente um processo de alteração do comportamento. As percepções formadas e transformadas em expectativas dissipam-se e *“abrem-se à realidade”*. Há uma possibilidade de descoberta do *“Self”* / Eu que aprende a questionar, a flexibilizar, a criticar, a refletir, a aprender com as experiências interiores (sentimentos) e exteriores (os vários sistemas de acordo com a perspetiva sistémica). Segundo Rogers, (1980, p. 258)

*“a motivação da aprendizagem e da alteração deriva da tendência da própria vida para se atualizar, da tendência do organismo para percorrer os diferentes canais do desenvolvimento potencial, na medida em que podem ser experimentados como favorecendo o crescimento”.*

A aprendizagem, só é significativa se resultar de situações problemáticas afastadas das intenções do ensino tradicional. O ensino tradicional tem uma visão única do problema, ou seja, não há problema, as situações são resolvidas de forma passiva e tentam passar despercebidas, de maneira a manter o controlo e a normalidade. Esta tendência baseia-se numa perspetiva de educação meramente factual, em que todos devem aprender os mesmos factos de forma igual. Rogers, neste domínio comenta que *“o professor é um instrumento fora de moda e ineficaz para ensinar”* as matérias chamando, *“máquinas de ensinar”* a este tipo de professor.

Uma visão que resulte de práticas pedagógicas originadas por situações - problema permite que os indivíduos participem e aprendam a identificá-las. O sentimento obtido é um *“sentimento de alívio”*, com claras evidências que se refletem

no progresso. Esta é uma implicação educativa que, permite manter o contato com o real e conseqüentemente desenvolve o sentido crítico pela seleção dos problemas e questões mais significativos e para os quais se procura encontrar uma solução.

Rogers, considera que nessa implicação educativa, para que uma relação educativa se desenvolva, pois, é necessário avaliar os recursos necessários para aprender a *ser*. O autor revela que esses recursos são internos à pessoa, ou seja, “*os dados existem no interior da pessoa*”. Deste conceito emerge que, o professor deve saber “*utilizar-se a si mesmo, aos seus conhecimentos e experiência*”, como um recurso / suporte para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Para que exista uma relação pedagógica de qualidade, há que envolver o estímulo à liberdade de ação e de reação sem imposições ou influências restritivas, motivando sentimentos de entusiasmo e de excitação pela própria aprendizagem. Só dessa forma se consegue a realização natural de tendências / processos de aprendizagem, de crescimento, de criatividade, de descoberta, de domínio, de espírito de iniciativa, de autonomia e de originalidade.

### **3.3 Trabalho colaborativo**

A colaboração docente tem sido abordada como um fator potenciador para a resolução dos problemas na educação. A avaliação externa a que as escolas estão sujeitas, são exemplo da tentativa de induzir a experiência e/ou a prática do trabalho colaborativo docente com o objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, bem como do desenvolvimento da escola em termos competitivos e enquanto promotora do sucesso escolar.

Urge, pois, a necessidade de atualizar o tema no plano da investigação no sentido de melhorar o trabalho nas escolas e dos professores. Forte (2009, p. 128) refere que “*perante a complexidade, as mudanças imprevisíveis e as incertezas do mundo atual, nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto*”. A investigação ao tema, proposto ara este trabalho, resulta do alerta sobre a importância que o trabalho colaborativo docente tem no desenvolvimento profissional dos professores.

### 3.3.1 “Colaboração, colegialidade, cooperação”

No sentido de compreender o significado de “*colaboração*”, é necessário, por comparação, entender outros conceitos semelhantes, como a “*colegialidade*” e a “*cooperação*”.

Segundo Forte (2009, p. 128 - 129), o termo colaboração não é “*unívoco*”, sendo associado a adjetivos, que de alguma forma tentam qualificar o seu significado, como por exemplo “*estrutural*”, “*autêntica*” e outros. Na tentativa de perceber o conceito envolvido quando se fala em colaboração docente, Forte distingue na sua tese de doutoramento os termos “*colaboração, colegialidade e cooperação*”.

Sendo essa distinção, igualmente importante para o presente trabalho de projeto de investigação, apresenta-se de seguida uma forma resumida do significado de cada um dos termos, inerentes à relação pedagógica.

Forte (2009, p. 129) refere que, para Hargreaves (1998), colaboração e colegialidade assumem formas muito diferentes como por exemplo: “*ensino em equipa, planificação em colaboração, treino de pares (peer coaching), relações de mentores, diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração*”. Estes dois termos, colaboração e colegialidade acrescidos do termo cooperação parecem andar associados e são referidos por vários investigadores.

Forte (2009, p. 129) refere que Lima (2002) sustenta que a “*colaboração representa mais do que uma mera cooperação*” e ao citar Hord, Lima reforça que,

*“na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas. Já na cooperação, os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objetivos e programas de ação separados e autónomos”.*

O termo colegialidade é visto pelos investigadores como a “*colaboração entre iguais*”. A colaboração implica, pois, uma maior partilha e interação entre os indivíduos.

### 3.3.2 Cultura de escola

Forte (2009, p. 123 e seguintes), citando Hargreaves (1998) chama à atenção, para essa relação, já que,

*“se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte”.*

Emerge, pois, neste contexto a necessidade de compreender como a cultura pode influenciar o trabalho em colaboração e o desenvolvimento profissional, que segundo o mesmo autor é de especial relevância, pois, ajuda a

*“conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. (...) As culturas dos professores e suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho”.*  
(Hargreaves, 1998, cit. in Forte, p. 128 e seguintes).

Compreende-se, assim, que o trabalho colaborativo implica ter em consideração as culturas das escolas em que os professores trabalham.

Nessa perspetiva, Forte (2009, p. 132), cita Torres (2005) que entende a cultura como

*“o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social, (...). Os sentidos da acção social só são perceptíveis pela identificação dos modelos culturais assimilados e reconstruídos pelos actores, nos vários contextos de socialização e aprendizagem social”.*

Na mesma linha de pensamento, Fullen & Hargreaves (2000), citados por Forte (2009, p. 141 e seguintes), acreditam que a cultura é o modo como o indivíduo faz as coisas e como se relaciona com os outros e que depende de contextos, de lideranças e de relações de trabalho diferenciados.

Nias, Southworth & yeomans (1989), referidos, igualmente, por Forte (2009, p. 111 e seguintes), acentuam que nas escolas onde existe uma *“cultura de colaboração”* é

*“atribuído valor aos objetivos, às políticas e aos resultados obtidos pelo grupo tanto quanto é atribuído ao obtido individualmente; ao fornecer segurança emocional e um clima de comunicação aberta facilita-se tanto o arriscar como a resolução*

*construtiva de conflitos pessoais e profissionais, contribuindo para a aprendizagem profissional”.*

As relações interpessoais têm assim, tanta importância como as questões profissionais. Forte (2009, p. 22 e seguintes), é de opinião que o

*“local de trabalho é o melhor local para se iniciar o processo de usar produtivamente o envolvimento emocional dos professores, para seu benefício e dos alunos”.*

O saber construído em colaboração evolui para uma maior adequação da escola às exigências da sociedade e permite o desenvolvimento profissional docente.

Hargreaves (1998), mencionado por Forte (2009, p. 133 e seguintes), refere quatro formas presentes na cultura docente consoante o tipo de relação que os professores estabelecem entre si:

- Individualismo em que os professores trabalham isolados uns dos outros de forma independente. Hoje em dia é, ainda, uma característica dominante;
- Balcanização em que os professores estão separados em diferentes subgrupos ou departamentos curriculares, que por vezes têm de trabalhar em conjunto, sendo, no entanto, *“indiferentes uns aos outros”*;
- Colegialidade artificial em que a colaboração é imposta e

*“regulamentada em torno de normas que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipa, ou de planificação colaborativa. O trabalho conjunto não é da iniciativa dos professores, mas da exigência dos normativos em vigor”.*

- Colaboração em que os professores trabalham em conjunto e *“partilham ideias e materiais como uma só comunidade profissional”.*

Para o mesmo autor, a colaboração é a forma de cultura que deveria imperar nas escolas, já que se refere às relações de trabalho baseadas na espontaneidade, no voluntariado, na orientação para o desenvolvimento, na difusão no *“espaço e no tempo”* e na imprevisibilidade. Nesta forma de cultura, não existe nenhum tipo de constrangimento administrativo ou de coação, mas apenas a perceção dos docentes que

atende às próprias experiências, expectativas, capacidade de iniciativa, informalidade, criatividade, reflexão, etc. Este tipo de cultura investe na segurança e na confiança e, surge como resposta aos efeitos do individualismo decente, embora o contraste real entre individualismo e colaboração não é simples nem claro. Esta relação, deve ser entendida como uma relação equilibrada, pois que ambos - individualismo e colaboração - são essenciais ao desempenho docente.

Tendo em conta que essa seria a situação ideal, o que se verifica, segundo Lima (citado por Forte, 2009, p. 137) é que a *“socialização dos professores”* é formatada para o isolamento, *“nas nossas escolas é notória a raridade das situações de colaboração profissional”*. Importa, neste contexto, salientar que sendo a comunicação verbal *“um instrumento importante de promoção das relações de ajuda”* e fundamental ao trabalho colaborativo docente. A falta de comunicação impede o hábito para criar em conjunto as condições necessárias à análise mais *“profunda, rica e diversificada dos problemas”*.

Apesar da crescente insistência no trabalho colaborativo docente, segundo Forte (2009), não existe, *“nem na legislação vigente”* nem em referência nos *“documentos das escolas”*, nenhuma orientação para a prática do trabalho colaborativo docente, ou do desenvolvimento profissional.

### **3.3.3 Liderança**

As lideranças, consideradas um forte suporte para a promoção das culturas de escola, são responsáveis por impulsionar mudanças e inovações. A orientação e intervenção, neste sentido deve motivar um compromisso com as práticas de reflexão e de investigação:

- pelo debate das questões problema, pelo desenvolvimento da capacidade crítica, pela partilha de ideias e práticas e pela abertura às influências externas à escola.

Uma liderança eficaz estimula, pois, a discussão e a implementação do trabalho individual e colaborativo, como dois aspetos fundamentais ao trabalho dos professores. Esse trabalho, reflete o tipo de relações interpessoais que impulsionam para a experiência de modificar situações problema. Tal como refere Day (2001), citado por Forte (2009, p. 152), *“não podes conduzir ninguém onde tu próprio não vais”* e que *“dirigir uma escola, tal como dirigir uma sala de aula, requer o uso da cabeça e do*

*coração*”. Ainda, Day (2001), de acordo com essa máxima aborda a capacidade de liderança como uma oportunidade para a *“auto-renovação de perspectivas e de propósitos”*, no sentido do desenvolvimento do pensamento e da reflexão das práticas, pois só assim se pode dar o desenvolvimento profissional.

### **3.3.3.1 Lideranças partilhadas**

Este tema, *“Lideranças partilhadas”*, surge na tentativa de compreender outras formas de liderança que não a versão mais tradicional, relacionada com a liderança hierárquica.

Flores e Ferreira (2016, notícias Educare.pt, p. 1 - 4), num estudo com professores, abordam as lideranças partilhadas, como as mais mencionadas pelos professores e, aquelas que são praticadas em trabalho mútuo e que permitem desenvolver a capacidade de tomada de decisões. A liderança assume uma dimensão *“formal”* e uma dimensão *“informal”* que pode ser percecionada através das opiniões dos professores relativamente à cultura e liderança do seu meio escolar. Os professores reconhecem a importância das lideranças na sua prática pedagógica como sendo fundamentais ao desenvolvimento profissional. A existência de uma cultura escolar baseada num trabalho de colaboração é sublinhada como potenciadora da liderança que promove o envolvimento de todos os atores escolares na resolução de problemas. Um dos melhores locais de desenvolvimento da liderança é por exemplo no espaço de sala de aula onde o produto do processo de ensino e aprendizagem se concretiza.

A liderança é normalmente vista como hierárquica, assente *“numa estrutura piramidal”* em que a decisão final é de quem ocupa a posição de topo.

O maior constrangimento considerado, relativamente à liderança partilhada, é a liderança do diretor pelo receio que, este concentre a liderança em si. Este constrangimento decorre em grande parte, das orientações políticas ou normativos externos, cuja tendência é delegar no diretor toda a gestão educativa e, desta forma afastar um modelo de liderança democrática e distribuída.

Um outro constrangimento à implementação de uma boa liderança partilhada é a burocracia, que aumentando faz diminuir a capacidade de autonomia e espontaneidade. O aumento da burocracia faz aumentar o volume de trabalho em tarefas que se afastam da oportunidade de dedicação real ao processo de ensino e

aprendizagem e da conseqüente prática pedagógica. A formação contínua parece ser outra dificuldade, uma vez que a oferta não é muito variada nos temas e começa a deixar de ser possível fazê-la de forma gratuita.

Em Forte (2009, p. 141 e seguintes), pode ler-se que, a *“liderança pode constituir um obstáculo quando gera demasiada pressão ou, inversamente, origina indiferença e desmotivação dos professores”*.

A cultura escolar pode, por outro lado, ser um apoio positivo ou negativo no desenvolvimento da prática pedagógica já que, segundo Day (2001), citado por Forte (2009, p. 152),

*“as percepções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho - liderança, as instalações, os recursos, as características organizacionais e os relacionamentos - irão inevitavelmente afetar as suas atitudes e as suas práticas de ensino e aprendizagem”*.

A cultura de escola para alguns investigadores é negligenciada e exemplo disto é o facto dos planos de melhoria efetuados se concentrarem a favor da implementação de projetos com resultados mensuráveis.

Cada escola representa uma cultura única / individual, mas que, não deixa por outro lado de ser influenciada por outras culturas na sociedade, na qual se integra. A escola é um sistema e está em constante relação com outros sistemas. Existem, de acordo com Gomes (1993) citado por Forte (2009), dois tipos de cultura: a

*“cultura interna, isto é, o conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros da escola” e a “cultura externa - variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade”*.

Enfrentar as tensões e desafios inerentes à função educativa é representativo do tipo de cultura que a escola desenvolve. Face a essas dificuldades consegue-se entender se a escola, na resolução dessas dificuldades, manifestadas pelas tomadas de decisão, faz recurso ao trabalho mais colaborativo ou mais individual. A partir daqui, é possível compreender o tipo de comunicação e de relações existentes, bem como das perspetivas de mudança ou desenvolvimento profissional que ambicionam. Um clima

escolar positivo reforça o compromisso profissional e a motivação dos professores e tem implicação direta na qualidade da educação prestada.

### **3.3.4 Fatores que podem promover ou inibir o trabalho colaborativo docente**

Na linha do exposto anteriormente, parece ser importante avaliar os fatores de promoção e de inibição do trabalho colaborativo e que, normalmente estão associados às políticas educativas, às lideranças, às culturas escolares e aos próprios professores.

#### **3.3.4.1 O que pode inibir: Avaliação de desempenho**

Segundo Nias (2001), referido por Forte (2009, p. 150), as políticas educativas, reduzem a *“autonomia dos professores, o estatuto e o sentido de controlo”* impondo mais burocracia e exigindo a prestação de contas. Estes aspetos *“abafam a criatividade e a flexibilidade”* e afetam as emoções dos professores, o seu tempo e a capacidade para o trabalho mútuo.

A avaliação de desempenho dos professores é exemplo dessa orientação vigiada que afeta a capacidade de iniciativa e motivação dos professores. Ou seja, a imposição seja ela qual for, traduz-se num sentimento de frustração e de mecanização do sistema. Esta avaliação, contempla o mérito, por quotas que pretende tornar-se uma orientação para a excelência, eficácia, melhoria dos resultados, etc. Desta forma, os professores são sujeitos à avaliação interna e externa, de acordo com o Decreto Regulamentar nº 26 de 2012, provando que são bons a exercer a sua prática pedagógica. Neste sentido, efetuam um relatório anual com evidências do seu desempenho, ou para efeitos de subida na carreira, estão sujeitos à observação de aulas. O desempenho docente tem por base a responsabilidade pelo sucesso do aluno e respetivos resultados académicos.

Assim, o Decreto Regulamentar nº 139 de 2012, pretende ou tem

*“em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário”.*

Lê-se, ainda, que:

*“Importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas.”*

O estudo de Martins, Pessoa e Rebelo (2011, p. 94), revela que os professores, sobre esta matéria, manifestaram sentimentos como: *“medos, mal-estar, injustiças, ...”*. Os autores justificam, porque razão os professores não aceitam muito bem o modelo de avaliação de desempenho imposto, esclarecendo que

*“este processo é tudo aquilo que as regras dizem para não ser. O processo de avaliação deve ser benéfico e estar ligado a programas de desenvolvimento e de aperfeiçoamento do trabalho docente e a este modelo, (...) falta a vertente formativa e uma adequada preparação dos avaliadores e dos avaliados”*.

Deste modo e ainda para os autores este processo não pode e não deve *“prejudicar a moral e a confiança dos professores, destruir relações, desencorajar iniciativas ou diminuir o empenho sincero e espontâneo (...)”* dos professores. O processo deve assentar, pois num modelo diferenciador e se possível sem a possibilidade de fazer inferências subjetivas.

Sendo o professor, o grande motor ou o grande responsável por construir mentes, é importante que o sistema educativo, de acordo com os autores (2011, p. 95) pense ou permita que os professores ajudem a pensar numa forma de *“colmatar os fatores que poderão afetar negativamente o desempenho científico e pedagógico dos docentes”*.

Conclui-se que este processo deve ter em conta o contexto de trabalho do professor.

#### **3.3.4.2 O que pode promover**

No mesmo sentido, do ponto anterior, relativamente às imposições normativas, já que são aquelas que ditam as regras de cumprimento comuns às diferentes escolas, tem-se agora o inverso. Ou seja, existem outros normativos que indicam às escolas formas diferentes de trabalhar e que vão no sentido da promoção de uma cultura de escola que aperfeiçoe estratégias de prática colaborativa e de desenvolvimento

profissional adequado. A intenção prevista, nos referidos normativos legais, é que se consiga, através dessas estratégias flexibilizar o currículo e viabilizar a igualdade de direitos e deveres para todos.

Faz-se, por isso, referência a dois Decretos-Lei (DL) recentemente publicados e que vão de encontro ao referido. Assim, quer o Decreto-Lei (DL) nº 54, quer o Decreto-Lei (DL) nº 55, de 6 de julho de 2018, assumem,

*“como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.”*

Estes decretos chamam, também, à atenção sobre a necessidade de apostar

*“(…) numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (...)”*

Estes decretos visam o sucesso do aluno, enquadrado na criação de estratégias dinâmicas e diversificadas:

*“Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.”*

Acrescentam ainda, que o objetivo é gerar:

*“Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. A realização de aprendizagens significativas e*

*o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.”*

Na tentativa de efetivar o exposto e sobretudo que se consiga desenhar o perfil de cada aluno à saída da escola, a orientação é clara: cada escola deve aprender a desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, de acordo com o seu contexto; e a promover o desenvolvimento de uma aprendizagem profissional colaborativa, que se revele vantajosa ao cumprimento desses objetivos. Concretizando, o desafio para a liberdade e emancipação, é conferir às escolas:

*“(…) autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos; v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas; vi) Reforçar as dinâmicas de*

*avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos; vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.”*

### **3.3.4.3 Professores: fator de promoção ou inibição do processo de desenvolvimento do trabalho colaborativo**

Os fatores ligados aos professores, segundo Flores et. al. (2009), mencionada por Forte, situam-se no âmbito pessoal - a disponibilidade para aprender, a capacidade profissional, as motivações, a capacidade de relações interpessoais, o compromisso, a iniciativa, a *“gestão de vida pessoal e profissional”*, as necessidades pessoais e interesses profissionais, etc. - e apresentam-se como potenciadores da promoção ou inibição do desenvolvimento profissional e do trabalho colaborativo.

A partir do conhecimento dos fatores de promoção e inibição para o desenvolvimento do trabalho colaborativo docente, anteriormente mencionado, a questão é como se podem, então, desenvolver as práticas colaborativas do trabalho docente?

Roldão (2007), citado por Forte (2009, p. 159), argumenta que:

*“trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores pedem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte”.*

Nessa perspetiva o trabalho colaborativo e individual é visto como um todo necessário ao confronto de ideias, tomadas de decisão e produção de conhecimento. Esse *“todo”* coloca em destaque a interação entre fatores do meio e fatores particulares que têm em conta as experiências para a promoção do

desenvolvimento profissional. Em causa, mais uma vez, está a componente emocional, a motivação, a responsabilidade e a identidade do próprio e do outro.

Roldão, acrescenta, ainda, que,

*“trabalhar colaborativamente vai ao arripio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual em cada turma, em cada área e disciplina”.*

Nesta lógica, o valor de uma *“autonomia construída”* faz todo o sentido, pois implica uma autonomia que resulta de um processo de empenho e colaboração entre os diferentes agentes educativos. Nessa autonomia existem, naturalmente, ideias dependentes e interdependentes, que todos os membros da comunidade educativa estabelecem entre si. A consciência de uma autonomia construída, afasta a necessidade de uma receita única, para desenvolvimento profissional. Cada contexto corresponde a uma especificidade que deve ser continuamente refletida, para a constituição de uma identidade própria bem como, para que o desenvolvimento do trabalho colaborativo seja genuíno /autêntico e possa crescer.

O trabalho colaborativo implica, assim, relações profissionais e como tal a desejável promoção do *“conflito cognitivo”*, de acordo com Lima (2006), mencionado por Forte (2009, p. 168). Esse conflito cognitivo, advém da natural *“relação entre colegas”* e que pode resultar na *“produção de soluções criativas e partilhadas para os problemas. Segundo o autor “o conflito é essencial para a comunidade”*, no processo de colaboração. Estimular o conflito ajuda a *“encontrar um nível ótimo de conflito cognitivo”* no sentido de uma maior *“flexibilidade cognitiva”* e do *“pensamento divergente”*. Esta orientação realça a promoção de uma competição construtiva, da aceitação de situações formais e informais e do intercâmbio de informação tendo como objetivo alcançar o desenvolvimento profissional.

## **Parte II**

#### **4. Metodologia Investigação**

Nesta parte pretende-se desenvolver e apresentar o *design* da investigação quanto à problemática e objetivos da investigação, às opções metodológicas escolhidas, ao contexto do estudo, às técnicas e procedimentos de recolha de dados, às considerações éticas e às limitações do estudo.

##### **4.1 Problemática e objetivos de investigação**

Este estudo insere-se no âmbito de um projeto de investigação mais vasto intitulado **“Aprendizagem profissional colaborativa de professores”**.

O projeto é coordenado pela Professora Doutora Maria Assunção Flores, da Universidade do Minho (em Portugal) e pela Professora Doutora Beatrice Avalos, da Universidade do Chile (no Chile). O projeto consiste na realização de oito estudos de caso em escolas/agrupamentos públicos e privados, em Portugal, e oito estudos de caso no Chile.

O estudo que se apresenta neste trabalho, apesar de incluído no projeto anteriormente referido, de âmbito mais alargado, foi aplicado a uma realidade específica e como tal, não deixa de ser um projeto particular e trabalhado de acordo com esse contexto, que permitirá, depois, no seu todo, a comparação dos resultados obtidos nos diferentes contextos escolares de Portugal e do Chile.

Assim, o corrente estudo pretende analisar e discutir a forma como colaboram os professores e como veem, estes, o respetivo desenvolvimento profissional. Para tal, ter-se-á em conta os resultados obtidos, de acordo com as opções metodológicas tomadas.

O tema “Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional: um estudo de caso numa escola pública”, assume-se como o facto, o evento ou o acontecimento alvo desta investigação. Considera-se que pode ser uma oportunidade única e rica do ponto de vista da informação a obter e, que permitirá questionar, confrontar, argumentar, comparar ideias, assim como, processos e regularidades da prática docente. O estudo é pertinente e tem significado na atual realidade escolar e os resultados poderão ser favoráveis ou úteis, para a implementação de um verdadeiro trabalho colaborativo e para a evolução ou desenvolvimento profissional dos professores. A discussão dos dados, possibilitará certamente uma tomada de consciência dos factos e do contributo importante, que podem produzir, para a melhoria

das práticas e do ambiente de escola, numa perspetiva de construção de uma identidade cultural colaborativa singular.

O estudo apresenta como principais questões de investigação as seguintes:

- Que importância têm, no conhecimento prático dos professores, as experiências formais e informais?
- Que elementos facilitadores e inibidores, reconhecidos pelos professores, constituem oportunidades para a aprendizagem profissional e colaborativa dos professores?
- Que influência pode ter a avaliação de desempenho dos professores e os resultados do aluno, na forma como os professores veem a colaboração e o desenvolvimento profissional docente?
- Que condições asseguram a colaboração e o desenvolvimento profissional dos professores?
- Na perspetiva da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento profissional docente, como veem os professores a questão da liderança e da sua influência ao nível da cultura escolar?
- O que entendem os professores da condição de ser professor, atualmente?

As questões são a seguir operacionalizadas através de objetivos a substancializar. Com a proposta destas intenções, pretende-se compreender, de uma forma geral, o que sentem e, conseqüentemente, como trabalham ou que práticas implementam os professores na escola.

- Compreender o modo como os professores descrevem as oportunidades formais e informais de partilha na sua escola e que efeitos têm ao nível do conhecimento prático;
- Conhecer os elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem profissional colaborativa no local de trabalho;
- Compreender o papel da avaliação de professores e dos resultados escolares dos alunos na sua aprendizagem profissional;
- Analisar o modo como os professores de diferentes disciplinas, anos de experiência e tipo de estabelecimento perspetivam a sua aprendizagem profissional no local de trabalho.

## 4.2 Opções metodológicas

Trata-se de uma investigação que segue uma metodologia de estudo de caso e numa dinâmica de investigação mista. Ou seja, trata-se de uma investigação que apesar de ser maioritariamente qualitativa, integra dados quantitativos, que se pretende enriqueçam a pesquisa com os dados obtidos. Forte (2009, p. 186) cita Bisquerra (1989, p. 65), que diz que a investigação descritiva, característica da investigação qualitativa, “pode utilizar metodologia qualitativa ou quantitativa”. Para Forte, “... o desenvolvimento de um determinado projeto de investigação pressupõe sempre a consideração e a análise do espectro de possibilidades que os «chamados paradigmas da investigação» oferecem”, acrescentando que faz todo o sentido a articulação de diferentes tipos de abordagem, quando existem vários objetivos.

Este estudo de caso insere-se neste plano heterogéneo e complexo de características, ajustando os dois métodos de recolha de dados mencionados, embora, com hegemonia para o tratamento qualitativo de essência descritiva e interpretativa. São vários os atores, que apontam ou destacam algumas características e potencialidades da investigação qualitativa, entre as quais a possibilidade de ser versátil, integral ou abrangente e de realce à forma como se constrói ou desenvolve o processo.

Para Tuckman (2000, p. 17):

*“O questionário e a entrevista quando são construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação com um design correto, podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem”.*

Segundo Bogdan e Biklen (1992), referidos por Tuckman (2000, p. 507), a principal preocupação da investigação qualitativa é descrever e só depois analisar esses dados. A descrição é normalmente detalhada e densa, pois interessa descobrir o “significado das coisas, ou seja, responder ao porquê e ao quê”. Assim, o contexto natural constitui a fonte de obtenção dos dados e o investigador faz parte desse meio. Todo o processo é relevante desde o que acontece, porque acontece, que produto se vai obter e qual vai ser o resultado. Tendo em conta esta perspetiva, nesta investigação pretende-se ganhar a visão, o entendimento ou a compreensão da forma como pensam os professores e as suas respostas são fundamentais para essa reflexão. Os professores são os sujeitos ou os participantes desta investigação.

Trata-se de um estudo de caso qualitativo, tal como referido anteriormente e, por isso, apoia-se num contexto pedagógico específico e quem investiga faz parte da classe profissional dos sujeitos com quem tem contacto diário. Com a abordagem qualitativa ambiciona-se otimizar, tornar eficaz e refletir sobre a prática pedagógica individual e coletiva dos professores. A ênfase nasce, pois, da visão pessoal da investigadora e da sua preocupação com a forma como os professores gerem as dificuldades inerentes à mudança, com reflexo nas práticas educativas, e como promovem, os professores, o seu desenvolvimento profissional e colaborativo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 89), entendem a metodologia de estudo de caso como um estudo que *“consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”*. Estes autores acrescentam que

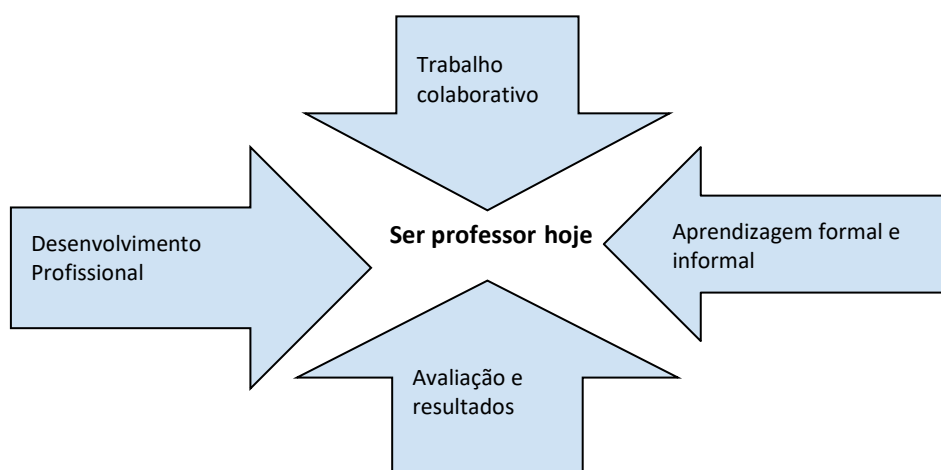
*“o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil (...). O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil (...) ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga (...) começam por recolher dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que vão entrevistar e quais os aspetos a aprofundar (...). Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspetos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados (...).*

Neste alinhamento, as motivações reais ligadas ao contexto do estudo que movem ou orientam para a metodologia de estudo de caso, tem a ver com o facto da escola, objeto de estudo neste trabalho, fazer parte de um Mega agrupamento. A sua formação, introduziu muitas alterações na forma como devem ser vistas as práticas pedagógicas, a colaboração e o respetivo desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A este “problema” crescem, continuamente, as diferentes diretivas ou normas externas, que têm tido um impacto desequilibrado e de conflito permanente, no sentido da formação da identidade e de uma cultura estáveis, da escola. O contexto escolhido apresenta-se como relevante e rico em potencialidade, no que diz respeito ao conhecimento dos efeitos, que cada um dos objetivos expostos, exerce em cada um dos professores.

Considerando o exposto, a investigação que se propõe deseja-se que seja inteligível, isto é, seja, capaz de enriquecer a compreensão do real e de fácil leitura ou análise.

As dimensões qualitativas, da investigação em estudo, contemplam temas centrais, sobre os quais se pretende compreender a forma como se promovem na sua interdependência e fazem parte dos objetivos. São elas: Aprendizagem / desenvolvimento profissional; Trabalho colaborativo; Aprendizagem formal e informal; e Avaliação e resultados. Com estes temas pretende-se um denominador comum:

Figura 2 - Dimensões em estudo



Fonte: autora da dissertação (2018)

### 4.3 Contexto do estudo

Em seguida, apresentamos uma breve descrição do contexto do estudo, nomeadamente, a caracterização da escola que integrou este estudo de caso.

#### 4.3.1 Tipo de escola

Trata-se de uma escola pública, sede de um agrupamento de escolas, com sessenta anos de história e com uma representatividade muito vincada ao nível do desenvolvimento económico, social e cultural, situada no Minho, região Norte de Portugal. Trata-se da primeira escola de referência na educação e no concelho, para o ensino regular e profissional e para o ensino noturno. É o antigo liceu e a primeira escola Industrial e Comercial do concelho.

### 4.3.2 História

A escola teve a sua origem em 10 de janeiro de 1957, num antigo palácio da cidade, subjugada à então ditadura Salazarista. A escola ensinava o regime moral nacionalista, através de manuais selecionados pelo regime, e distinguia a educação masculina - a Mocidade Portuguesa que incluía jovens dos sete aos catorze anos, que aprendiam o idealismo de obediência ao Estado - da feminina - chamada de Obra das Mães onde as meninas aprendiam a afinidade necessária entre a escola e a família.

A intenção da escola, nesta época, era fazer a distinção entre a via do liceu, mais elitista e o ensino técnico, destinado a formar operários, normalmente filhos de operários que não tinham dinheiro para suportar os custos de um ensino no liceu ou universitário. Sendo esta escola situada num território marcado pela indústria, comércio e agricultura, uma boa parte dos habitantes eram da classe social operária, logo fazia sentido a existência de uma escola de âmbito industrial e comercial.

A escola, fundada em 1956, era uma escola técnica profissional, destinada à prática de cursos médios, para integração imediata no mercado de trabalho local, em áreas como a indústria e comércio. A grande preocupação da escola, já nesta época, era o sucesso dos alunos e conseqüentemente o sucesso da escola. Existia, pois, uma forte preocupação pelo número de reprovações e absentismo, assim como a responsabilização das famílias em relação à necessidade de vigilância e de acompanhamento dos respetivos educandos. A relação escola família era considerada como aspeto fundamental para o sucesso escolar e para garantir a educação essencial como preparação dos jovens para o futuro ou para o mercado de trabalho.

Ao corpo docente era exigida competência e estavam sujeitos à avaliação direta pelo diretor que estava autorizado a assistir às aulas dos seus docentes. A escola começou com onze docentes, bastante jovens, pois incluía oito com menos de trinta anos. Também era importante para o diretor, saber sobre o registo do comportamento moral e cívico dos docentes, normalmente, atestado pelo presidente do município.

Eram 209 alunos nesta primeira fase de implementação da escola, distribuídos por sete turmas.

Quanto ao funcionamento, o conselho escolar reunia quatro vezes durante o ano, com todos os docentes sob presidência do diretor, para tratar de questões

pedagógicas como: a coordenação disciplinar, os métodos pedagógicos, o comportamento e aproveitamento dos alunos, as atividades de calendário católico e outras atividades, a concessão ou isenção de propinas, a realização dos testes, a criação de centros de interesse cultural, a carência de material didático, etc. Existia, também, uma preocupação com a realização de artigos para a revista da escola, cujo nome era “Rasgando Horizontes”, que apelava à participação da comunidade escolar como, por exemplo, dos encarregados de educação. Neste jornal, fazia-se, também, a divulgação dos alunos que integravam o quadro de honra, pelo bom comportamento e pelo bom trabalho desenvolvido ao longo do ano.

A oferta escolar da escola passava, então, pelos cursos do: Ciclo Preparatório; Curso Geral de Comércio; Curso de Comércio de Aperfeiçoamento (noturno); e Curso de Serralheiros.

No ano letivo de 1962/63, a escola muda-se para o atual edifício e, de acordo com a evolução / reformas político-legislativas, a partir de 1979 no, pós 25 de abril, a escola passou a ter outra designação (omitida por motivos de confidencialidade), constituindo-se como a primeira escola de nível secundário da cidade. Só a partir de 1987, passou a ter o nome que tem hoje a Escola Secundária. A escola organiza-se, assim em quatro núcleos fundamentais: a Assembleia de Escola (constituída por elementos da comunidade escolar: docentes, não docentes, encarregados de educação, alunos, autarquia, elementos de índole económica, cultural, científica, etc.); o Conselho Executivo / Diretor (equipa docente eleita de entre docentes, cuja função seria a gestão da escola); o Conselho Administrativo (tinha a função de elaborar o orçamento escolar, o relatório de contas e inventário patrimonial); e o Conselho Pedagógico (composto pelos docentes. representantes de estruturas educativas, alunos, funcionários e encarregados de educação, definia os critérios gerais para o funcionamento da escola, a orientação pedagógica e didática, a avaliação dos alunos, a formação de todo o pessoal, a realização de atividades, etc.). A intenção era assegurar os princípios da democracia, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, tendo em conta as potencialidades da região em que a escola se insere.

No ano letivo de 2000/01, a escola recebe a Medalha de Mérito Cultural, pelo serviço prestado à comunidade. Nesta altura tem cerca de 1400 alunos, 160 professores, 50 funcionários e funciona em regime diurno e noturno. Em 2006/07, são criados os

Cursos Profissionais e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Em 2008/09, com o novo modelo de gestão, ao antigo conselho executivo, sucede um órgão unipessoal liderado por um diretor. Em 2010/11, a escola sofre uma remodelação / requalificação proporcionando melhores condições de conforto, segurança e acessibilidade para todos.

No ano letivo de 2012/13, de acordo com as exigências das políticas educativas, a rede escolar sofre alterações, obrigando à fusão de agrupamentos. Assim, a Escola Secundária junta-se a um Agrupamento de Escolas de EB2,3, dando origem ao Mega agrupamento de Escolas e passa a integrar uma escola EB2,3, sete escolas do 1º ciclo e quatro jardins de infância, para além da escola secundária.

### **4.3.3 Níveis de ensino**

Atualmente, a escola sede, a Escola Secundária, inclui os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário e funciona em regime diurno e noturno. A escola EB2,3 (sede do antigo agrupamento de escolas) é, atualmente, uma escola EB1,2, integrando alunos do 1º ciclo que vêm de duas escolas, entretanto encerradas, e alunos do 2º ciclo.

A oferta educativa atual é inclusiva, pois integra alunos com necessidades educativas e organiza-se da seguinte forma:

No ensino diurno:

- Ensino básico que engloba o ensino pré-escolar; o 1º ciclo; o 2º ciclo; o 3º ciclo.
- Ensino secundário: cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; línguas e Humanidades) e 12 cursos técnico profissionais (Secretariado; Contabilidade; Eletrotecnia; Gestão de Equipamentos Informáticos; Manutenção Industrial; Análise laboratorial; Marketing; Turismo Ambiental e Rural; Restauração; Informática de Gestão; Eletrónica, Automação e Computadores; Eletrónica e Telecomunicações).

No ensino noturno, para cumprimento do nível secundário:

- Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), em parceria com o IEPF (Instituto de Emprego e Formação Profissional): Eletrónica; Eletrónica, Automação e Comando; Logística.
- Ensino Recorrente, para cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e línguas e Humanidades.

O agrupamento, nos dias de hoje, tem quatro Jardins de infância, seis escolas do 1º ciclo, uma escola do 2º ciclo, uma escola secundária, sede, com o 3º ciclo e com o secundário e, como se trata de uma escola inclusiva, inclui uma Unidade de Apoio à Multideficiência com seis alunos, sendo que os restantes alunos com necessidades educativas (97) integram as turmas do ensino regular e profissional de acordo com as medidas previstas no atual Decreto-Lei (DL) nº 54 de 6 de julho de 2018, que preconiza uma abordagem multinível, ou seja, tendo em vista a educação inclusiva, todos os alunos podem usufruir de medidas com vista ao sucesso da sua aprendizagem, das suas relações intra e interpessoais.

#### **4.3.4 Escola TEIP**

Os alunos são oriundos de famílias com um nível socioeconómico e cultural muito heterogéneo, pois inclui alunos residentes em bairros sociais carenciados, de etnia cigana, de famílias de operários da pequena indústria, comércio, pequena agricultura e de origem estrangeira assim como, alunos que vêm de zonas residenciais mais favorecidas. Desta forma, o agrupamento integra-se no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa permite à escola o combate ao absentismo, à exclusão social e ao abandono escolar precoce. Para tal, integra, por concurso anual, um psicólogo, um assistente social e um animador social, para além do acréscimo de créditos horários transformados em assessorias nas salas de aula em turmas com alunos com mais dificuldades no acesso ao processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.3.5 População docente e estudantil**

Existem no total, em todo o agrupamento, cento e quinze turmas e dois mil quatrocentos e oitenta e quatro alunos. Na escola secundária a que se refere o presente estudo existem 173 professores e 1750 alunos entre ensino diurno e noturno. No entanto, o foco a ter em conta, para o referido estudo, são os professores do ensino diurno (N=160) que lecionam os 1273 alunos do correspondente regime diurno.

#### **4.3.6 Aspetos organizacionais**

A organização da escola obedece às estruturas previstas na legislação para a gestão e administração da escola. Surge, pois, um novo órgão de direção estratégica

(Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril) denominado por Conselho Geral, representado por professores, pais, alunos, autarquia e comunidade local e cuja competência é aprovar o regulamento interno, o projeto educativo, o planeamento e as decisões estratégicas da escola, assim como a eleição ou substituição do diretor. Nesta linha de conquista de uma autonomia administrativa, financeira e pedagógica, imposta pela lei, a escola torna-se permeável à influência da comunidade local, sobretudo do plano estratégico da autarquia que, tem no momento, uma forte influência sobre a gestão da escola, sobretudo financeira.

Ainda, na sua organização, os docentes do agrupamento são chamados a participar das diferentes estruturas de coordenação pedagógica, desempenhando para o efeito diferentes funções. As estruturas existentes são: os diferentes departamentos curriculares, o Plano de Formação, Núcleo de Estágios, Plano Anual de Atividades, Recursos Educativos, Coordenação do projeto TEIP, Serviços de Apoio Educativo que se subdivide em: Núcleo de Apoio, Serviço de Psicologia e Orientação, Serviços de Ação Social Escolar, Biblioteca Escolar, Sala de Estudo, Gabinete do Aluno, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno. Para além destas estruturas existem ainda, os quadros de Excelência, Honra e Mérito para os alunos com melhor desempenho global.

O agrupamento integra, ainda, diferentes projetos nacionais (em parceria com o Ministério da Educação e Ciência, autarquia, instituições e empresas locais): Desporto Escolar; Educação para a Saúde; Educação Parental, Eco Escolas; Empresa na Escola; Orientação Vocacional; Arte de Pensar; Litteratus; Crescer a Brincar; Viagens Pelo Património; Atelier de Escrita Criativa; Educação Pela Arte; Empreendedorismo Inclusão; Rede local de Educação e Formação; Parcerias europeias com Instituições e empresas europeias.

A escola, possui dentro da sua organização um registo aberto à comunidade através de uma revista (nome omitido por questões de confidencialidade), onde se incluem os artigos correspondentes ao trabalho realizado na escola, em vários domínios, ao longo de cada ano letivo.

Finalmente, na sua organização, o agrupamento possui oito grandes áreas pedagógicas de incidência curricular, os departamentos: Português, Línguas Estrangeiras: Línguas Românicas e Clássicas e Línguas Germânicas; Matemática; Ciências

Experimentais e Tecnológicas: Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, Tecnologias e Ciências Sociais e Humanas: Ciências Económicas e Gestão, Geografia, Filosofia, EMRC; Expressões: Educação Física, Artes Visuais, Expressões e Educação Tecnológica; e Educação Especial.

#### **4.3.7 Estruturas de gestão intermédia na escola**

Os departamentos têm um coordenador, eleito pelo diretor de entre os elementos que o constituem, com assento no Conselho Pedagógico. Os departamentos reúnem, formalmente, uma vez por mês, na semana seguinte à reunião de Conselho Pedagógico. Há departamentos que se subdividem em grupos disciplinares, tal como descrito no parágrafo anterior, com um coordenador eleito entre os docentes do respetivo grupo disciplinar, que marca a reunião do grupo, a seguir à reunião com o coordenador do departamento.

Surgem, no entanto, algumas reuniões de tipo informal todos os dias, entre colegas do mesmo ou de diferentes departamentos, grupos disciplinares, ou de áreas de trabalho diferenciadas. Normalmente estas reuniões surgem da necessidade de resolução imediata de situações problemáticas, assim como, da necessidade de orientação, de elaboração de materiais ou da sua procura, de opinião, de troca de informações, de estratégias, de elaboração de documentos, de preparação de reuniões, de atendimento a encarregados de educação ou outros elementos de intervenção na ação pedagógica, entre outras formas de contato informal ocasional. Esta informalidade surge, na escola, entre alguns professores.

#### **4.4 Fases e métodos da recolha de dados**

O projeto de investigação teve início em setembro de 2016. A recolha de dados, com os métodos quantitativos e qualitativos, foi realizada através da aplicação de inquéritos por questionário aos professores da escola e da realização de entrevistas semidiretivas ao diretor da escola e a um grupo de sete professores, com diferentes anos de experiência e de diferentes departamentos disciplinares.

Por dados entende-se, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149) *“materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar: são os elementos que formam a base da análise”*. Os dados para estes autores, *“são*

*simultaneamente as provas e as pistas” e servem como “factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. (...) Os dados incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar”.*

A recolha de dados, neste sentido, decorreu de acordo com o quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 1 - Fases e métodos de recolha de dados

Fases	Momento	Participantes	Recolha de dados	Análise dos dados
1ª Fase	Outubro a dezembro 2016	Professores do ensino Básico 3º ciclo e do secundário. (N=173)	Questionário (questões fechadas, escala Likert)	Análise estatística com uso do programa SPSS. Análise de conteúdo das descrições dos participantes
2ª Fase	Janeiro a março de 2017	- Diretor da escola - Coordenadores de departamento - Coordenador do PNL - Coordenador da avaliação interna da escola (N=8)	Entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo das entrevistas transcritas e validadas
3ª Fase (escrita da dissertação)	Setembro de 2017 a 2018	Investigador	Observação e estudo dos dados	Descrição dos dados e respetivos resultados

Fonte: autora da dissertação (2017)

A investigadora participou diretamente na recolha de dados qualitativos, através realização das entrevistas (N=8) e obedeceu ao guia proposto para a entrevista. Os dados quantitativos foram obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário aos professores (N=160), também distribuído pela investigadora. Os dados quantitativos foram aplicados num *timing* pré-definido, para os diferentes estudos de caso. Assim, numa primeira fase e após a recolha dos inquéritos por questionário, estes foram tratados, através do programa de análise estatística SPSS. Posteriormente, na segunda fase, efetuaram-se as entrevistas, após as quais se realizou uma reunião com a equipa de investigação do projeto, a fim de discutir as principais categorias emergentes dos dados, com base na análise de conteúdo da transcrição das entrevistas.

Nas fases apresentadas salienta-se a 3ª fase pois, inicialmente, o previsto para conclusão da escrita da presente dissertação seria o final do ano de 2017, no entanto, não foi possível, dada a doença súbita da investigadora que teve, por indicação médica, que adiar a sua finalização. Por isso, o quadro 2, teve de ser alterado na sua 3ª fase.

No âmbito deste projeto, os professores tiveram conhecimento antecipado do respetivo protocolo e procedimentos éticos.

#### **4.5 Participantes do estudo**

Os participantes no estudo e aos quais foi aplicado o inquérito por questionário, são professores da escola (N=160), que se distribuem por diferentes áreas disciplinares e estas por diferentes departamentos de ensino. A escola envolvida no estudo de caso abrange dois grandes ciclos de ensino: o 3º ciclo e o secundário (regular e profissional). Estes dois ciclos envolvem cerca de 1273 alunos.

As razões que levaram à escolha destes participantes ou sujeitos alvo do estudo, para a fase da aplicação dos métodos de recolha de dados referido, o inquérito por questionário foram as seguintes:

- São professores da escola sede que lecionam em regime diurno, no 3º ciclo e secundário regular e profissional. A escola corresponde ao mais antigo liceu do concelho e foi a primeira escola industrial (condição enriquecedora pelo testemunho histórico);
- Escolha do regime diurno porque concentra quase, a totalidade do número de professores da escola. Apenas treze lecionam no regime noturno em exclusividade.
- Pertencem a diferentes grupos disciplinares e conseqüentemente a diferentes departamentos de ensino;
- Apresentam diferentes idades e experiência profissional.

Assim, o número total de participantes do estudo é de cento e sessenta professores. N = 160.

Os oito professores selecionados, de forma intencional, participaram nas entrevistas semiestruturadas: o diretor, cinco coordenadores de departamento, o coordenador do Plano Nacional de Leitura (PNL) e o coordenador da avaliação interna

da escola / agrupamento de escolas. O quadro seguinte, ajuda a clarificar, a escolha explicada neste parágrafo.

Quadro 2 - Sujeitos selecionados para a entrevista semiestruturada

Sujeitos	Sexo	Idade	Anos de serviço docente	Anos de serviço docente na escola	Disciplinas que lecionam	Funções que desempenham	Habilitações académicas
T1	Masculino	66	36	17	Filosofia	Diretor	Mestrado
T2	Feminino	50	28	23	Português	Coordenador do Departamento de Língua Portuguesa	Licenciatura
T3	Feminino	52	31	31	Matemática	Coordenador do Departamento de Matemática	Licenciatura e pós-graduação
T4	Feminino	54	30	27	Francês	Coordenador do Plano Nacional de Leitura e da Biblioteca da Escola	Licenciatura
T5	Feminino	54	31	28	Matemática	Coordenador da Equipa de Avaliação Interna	Licenciatura
T6	Feminino	53	26	25	Física e Química	Coordenador do Departamento de Ciências Experimentais	Mestrado
T7	Masculino	54	25	25	Sociologia Mediador de Cursos EFA (Educação e Formação de adultos) Cidadania e Profissionalidade nos cursos de Processo de Reconhecimento de Validação de Competências (PRVC) Cidadania e empregabilidade Organizar e gerir a empresa	Coordenador do Departamento de Ciências Sociais	Licenciatura e pós-graduação em Administração e Gestão Escolar
T8	Feminino	51	24	24	Inglês	Coordenador do Departamento de	Mestrado

						Línguas Estrangeiros	
--	--	--	--	--	--	-------------------------	--

Fonte: autora da dissertação (2017)

A sua seleção é, pois, não probabilística, porque o grupo foi selecionado intencionalmente, por serem os sujeitos, que interessavam serem observados / investigados. O objetivo é que opinem sobre o tema proposto, através do exercício da reflexão nos momentos de entrevista.

O grupo escolhido “representa” particularmente bem, a opinião ou comportamento que se pretende investigar, pois correspondem às lideranças intermédias da escola. Todos com assento no órgão principal da escola, o conselho pedagógico cuja competência é decidir sobre qualquer tipo de prática ou atividade da escola.

#### **4.6 Técnicas e Procedimentos de Recolha de Dados**

##### **4.6.1 O inquérito por questionário**

A aplicação do inquérito por questionário neste estudo de caso e serve o propósito de obtenção fácil e rápida de um grande número de informação por parte dos participantes. Estes participantes, tal como referido anteriormente, correspondem aos 160 (N=160) professores que preencheram o inquérito.

A vantagem dos inquéritos de acordo com uma visão geral retirada da revisão da literatura, sobre o assunto, permite através do anonimato a possibilidade de aplicação a grupo maior de participantes, assim como permite uma análise e comparação dos dados mais direta e conseqüentemente viabiliza a obtenção de um grande número de dados específicos.

Tuckman (2000, p. 309), salienta que sendo os inquéritos por questionário um método indireto de obtenção de dados,

*“(...) o investigador pode perguntar à pessoa o que pensa do seu trabalho ou de determinados aspectos que o caracterizam e, então tentar construir algumas inferências a partir das matrizes de respostas dadas. Ao fazer com que o objetivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indireta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas,*

*embora possa ser preciso um maior número de questões para recolher a informação relevante (...).*

Existem no entanto, alguns fatores desafiantes, como por exemplo: a possibilidade de não se conseguir obter o *feedback* ou o número de respostas necessárias à análise dos dados; o fator impessoal; a necessidade de constituir amostras no caso de existir uma maior abrangência do estudo; e não dá ou não se consegue aferir sobre o todo do participante. Landsheere (1976, p. 75, citado por Forte, p. 202) realça que:

*“O questionário cobre facilmente todos os aspetos de um problema (...) frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação.”*

*“O questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões”.*

No sentido concreto do estudo, e para um melhor conhecimento das características gerais e comuns aos participantes, foi aplicado o inquérito por questionário, para obtenção de dados demográficos e de dados que medem o grau de concordância, através de uma escala Likert. Esta escala, permitiu que os participantes manifestassem livremente o seu grau de concordância ou discordância, fornecendo à investigação pistas sobre o seu comportamento positivo, negativo ou de indecisão, em relação a cada uma das afirmações. No entanto, há que ter em atenção que qualquer interpretação, para além dos dados diretos resultantes dos inquéritos, podem induzir em erro e conseqüentemente enviesar a objetividade do estudo. Esta é vista como uma possível desvantagem deste método quantitativo.

O estudo foi autorizado pelo Ministério da Educação e o pedido de autorização do inquérito tem o n.º 0555900001, com a designação *Aprendizagem profissional colaborativa de professores*, tema este original e trabalhado na presente dissertação na perspetiva da autora com a seguinte proposição: “Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional: um estudo de caso numa escola pública” e foi registado em 12-05-2016, com aprovação após validação.

A investigadora, do presente estudo de caso, insere-se neste projeto, e aceitou participar e aplicar os instrumentos de recolha de dados, existentes e validados pelo

Ministério de Educação. Os dados obtidos foram trabalhados de acordo com o contexto da escola, mas obedecendo às linhas gerais do projeto principal.

A propósito da participação ou contato do professor investigador, com os participantes do estudo, também professores, Bogdan e Biklen (1994, p 287), falam do contributo que essa participação pode representar, para o seu desenvolvimento profissional. Veem, pois, na abordagem qualitativa um contributo essencial na formação dos professores, já que:

*“A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. (...) Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece (...) a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas”.*

Os inquéritos por questionário foram tratados de acordo com o programa de análise estatística aplicada às ciências sociais, SPSS. As questões trabalhadas na análise dos dados encontram-se descritas no quadro 3, a seguir apresentado.

Quadro 3 - Questões abordadas no inquérito por questionário

Dados Biográficos	Outputs SPSS	
	Analisados através de uma escala Likert	
	DADOS – Fatores de Liderança	DADOS – Fatores de Colaboração
Sexo	1. No meu departamento sou encorajado a desempenhar funções de liderança.	1. Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola.
Idade	2. No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como ensinar.	2. De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente.
Habilitações académicas	3. No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como avaliar.	3. De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente.
Situação profissional	4. No meu departamento sou encorajado(a) a desenvolver projetos.	4. De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente.
Cargos que desempenha na escola	5. Na minha escola sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança.	5. De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente.
Tipo de escola onde trabalha	6. Na minha escola, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão.	6. Na minha escola, os professores partilham ideias e materiais de ensino.
Nível de ensino em que leciona	7. No meu departamento sou encorajado(a) a participar em ações de formação.	
Número (aproximado) de professores da escola em que trabalha		
Número (aproximado) de alunos da escola em que trabalha		
Anos de serviço (em agosto de 2016)		
Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente (em agosto de 2016)		

Fonte: autora da dissertação (2018)

#### 4.6.2 A entrevista

Como já referido, a metodologia do estudo combinou diferentes métodos de recolha de dados, quer de natureza quantitativa (de acordo com os dados do quadro 3) quer qualitativa, tornando a investigação mais completa, embora o *design* da investigação é, predominantemente, qualitativo e dá ênfase ao processo. Neste último sentido, trata-se de um estudo de natureza comparativa, a um nível mais alargado (pois é um estudo de abrangência internacional), mas particularmente de natureza descritiva e interpretativa, na medida em que se pretende descrever, registar, analisar e interpretar as condições existentes na escola, objeto de estudo neste projeto de investigação.

Segundo Tuckman (2000, p. 517):

*“Um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas, vão refletir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação”*

A técnica de recolha de dados qualitativa foi realizada através de dois tipos de entrevista semiestruturada, com um guião para os professores de liderança intermédia (coordenadores – Anexo V) e um guião para a liderança de topo, o diretor (Anexo VI). Isto é, a formulação e sequência exata de questões é a mesma para sete dos entrevistados. A entrevista do diretor, apesar de convergir com a entrevista dos mencionados sete professores (nas suas descrições e na partilha das mesmas ideias), foi formulada de acordo com as funções de líder principal e, como tal, foi prevista para ser mais incisiva e explicativa em relação a determinados pontos chave e elencados nos objetivos propostos.

A entrevista foi realizada pela investigadora deste estudo, que é um elemento conhecido dos entrevistados. A vantagem desta situação foi a forma como puderam fluir as entrevistas, pois foi possível combinar a informalidade, usando a conversa e expressões de acolhimento junto do entrevistado, com a formalidade das questões essenciais e que “exigiam” uma resposta, contribuindo, assim, para o enriquecimento do estudo e para o autoconhecimento da escola, que procura encontrar uma identidade cultural. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e gravadas com o seu consentimento. Após a respetiva transcrição, as entrevistas foram devolvidas aos entrevistados para que as validassem. Depois da validação, cada professor entregou a sua entrevista via e-mail. O conteúdo das entrevistas ajudará a refletir ou a questionar sobre as informações obtidas, no sentido de aperfeiçoar performances e de antever uma metodologia de intervenção significativa para a melhoria da escola. No momento, tempo presente, o tema em abordagem surge como uma situação e / ou problema relevante para o contexto escola referido.

De acordo com Tuckman (2000, p. 518), os “*fatores de eficácia*” da possibilidade de existência da informalidade, pode “*augmentar a importância e a relevância das*

*questões*". No entanto, o facto de existir um guião com uma sequência de perguntas pré-determinadas, às quais todos os entrevistados têm que responder permite, segundo o mesmo autor *"aumentar a possibilidade de comparar respostas"*, *"reduz os efeitos do entrevistador e as distorções"*, permite *"aos utilizadores verificar e confirmar a instrumentação utilizada na avaliação"* e finalmente, *facilita a organização e a análise dos dados*". Porém existem alguns *"fatores de fragilidade"*. Ainda, para o mesmo autor, este tipo de entrevista, pode ser pouco flexível, uma vez que pode existir dificuldade em *"relacionar a entrevista"* com a subjetividade dos sujeitos participantes, ou seja, a sua naturalidade é limitada e isto pode interferir na *"relevância das questões e das respostas"*.

Das entrevistas conseguiu-se obter uma fusão, um misto ou um conjunto de factos inegavelmente úteis, uma vez que são o resultado da reflexão consciente dos participantes no estudo. Estão, desta forma, protegidas contra qualquer tentativa de especulação, pois servem o propósito de uma investigação que se pretende sistemática e foram rigorosamente recolhidos, cumprindo as regras éticas.

Os dados recolhidos, constituem os elementos necessários, que servem o propósito do presente trabalho de investigação sob o ponto de vista, da forma mais adequada acerca de aspetos da vida escolar que se pretende explorar e que são cada vez mais atuais e exigidos pelos normativos em vigor. No quadro 4, pode observar-se as categorias desenvolvidas e analisadas de acordo com o guião de entrevista para os coordenadores, representantes da liderança intermédia e, no quadro 5, as categorias trabalhadas e tratadas na entrevista com o diretor.

Quadro 4 – Temas e respetivas categorias de base à análise de conteúdo dos dados qualitativos obtidos na entrevista aos coordenadores

Temas	Categorias
<b><i>Modos de trabalho dos professores</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos de trabalho dos professores (colaboração, sim ou não em que contextos e a que níveis, etc.);</li> <li>- A colaboração docente: Como se traduz;</li> <li>- Representatividade da colaboração em termos de práticas;</li> <li>- Perceção dos momentos de trabalho, próprios e com os outros;</li> <li>- Existência ou não de instâncias formais e informais;</li> <li>- Aprendizagem do professor (como faz; quem procura);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância da formação profissional / contínua na vida dos professores;</li> <li>- Recursos do professor que contribuem para o desenvolvimento profissional;</li> <li>- Fatores que facilitam ou dificultam a colaboração docente (questão também diluída ao longo das perguntas);</li> <li>- Aspectos positivos e negativos das reuniões formais;</li> <li>- Instâncias informais de aprendizagem colaborativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos e espaços onde acontecem;</li> <li>• Os professores mostram e partilham material, de forma natural;</li> <li>• Formas dentro da organização interna da escola que possibilitam a partilha de recursos ou documentos;</li> <li>• Funcionamento em grupo disciplinar;</li> <li>• Efeitos das instâncias informais na prática de ensino e aprendizagem.</li> </ul> </li> </ul>
<b><i>Aprendizagem profissional em contexto de trabalho</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades de prática ou de aprendizagem docente;</li> <li>- Conceito de comunidade de prática: colaborar e aprender em conjunto;</li> <li>- Oportunidades para a aprendizagem profissional dos professores no local de trabalho;</li> <li>- Como organizar comunidades de prática para potenciar a aprendizagem colaborativa docente, na escola;</li> <li>- Experiências de trabalho colaborativo (em que os professores possam já ter participado);</li> </ul>
<b><i>Liderança e cultura escolar</i></b>	<p><b>Liderança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão dos entrevistados sobre a liderança e seus efeitos (Dinâmicas e lógicas de liderança em contexto de escola e traços característicos da liderança);</li> </ul> <p><b>Cultura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão dos entrevistados sobre a cultura escolar e seus efeitos;</li> <li>- O desenvolvimento da cultura escolar e profissional pela formação;</li> <li>- Papel das reuniões formais no desenvolvimento da cultura escolar e profissional;</li> </ul>
<b><i>Ser professor hoje</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metáfora sobre ser professor hoje e no futuro (Condição de ser professor, hoje e no futuro);</li> <li>- Importância das tecnologias de informação e comunicação, na função de ser professor.</li> </ul>

Fonte: reunião com os membros da equipa do projeto internacional realizada a 21 novembro 2017, 17h00, Universidade Portucalense do Porto.

Quadro 5 – Temas e respectivas categorias de base à análise de conteúdo dos dados qualitativos, obtidos na entrevista com o diretor

Temas da entrevista	Categorias
Perceção da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos aspetos/características da escola: aspetos fortes e desafios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• População estudantil: necessidades, comportamento, aspetos fortes e desafios;</li> <li>• Modelo de famílias dos alunos: origem e envolvimento dos pais/famílias na escola.</li> </ul> </li> </ul>
Descrição geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ethos/clima da escola;</li> <li>- A cultura da escola;</li> <li>- Lugar feliz para alunos e professores;</li> <li>- Qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores indicativos da qualidade da escola;</li> </ul> </li> <li>- Professores a nível de aspetos fortes e desafios;</li> <li>- Equipa de liderança: aspetos fortes e desafios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A democracia como um desafio;</li> <li>• Liderança na escola;</li> <li>• Pontos fortes da liderança na escola;</li> <li>• Desafios da escola;</li> <li>• Modo como os professores trabalham e se relacionam;</li> </ul> </li> </ul>
3. Descrição das oportunidades de aprendizagem profissional dos professores na escola/agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação</li> <li>- Possibilidade do professor querer fazer uma formação por sua vontade</li> </ul>
4. Modo como os professores colaboram	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho formal e informal</li> <li>- Horário dos docentes</li> </ul>
5. A aprendizagem profissional colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os fatores que facilitam ou impedem a colaboração entre os professores</li> </ul>
6. Como potenciar a aprendizagem profissional colaborativa na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudar mentalidades</li> <li>- Individualismo</li> <li>- Ensino tradicional</li> <li>- Abertura ao exterior</li> </ul>
7. Prioridades deste estabelecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nova identidade</li> <li>- Reconhecimento</li> <li>- Qualidade</li> </ul>
8. Critérios utilizados na contratação dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critérios do Ministério da Educação</li> <li>- Formação profissional, técnica e pedagógica</li> <li>- Disponibilidade para a aprendizagem colaborativa</li> <li>- Relação com os outros professores</li> </ul>
9 / 10. Reuniões	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formais e informais</li> <li>- Em que instância</li> <li>- Frequência</li> </ul>

11. Mecanismos para acompanhamento do trabalho dos professores (por exemplo observação de aulas, entrevistas, conversas, etc)	- Supervisão pedagógica - Assessorias
12. Possibilidade de observar algumas reuniões de professores e de observar algumas aulas, com a permissão dos professores (dependente do tempo)	- Resposta imediata e afirmativa

Fonte: autora da dissertação (2018)

#### **4.7 Técnicas e procedimentos de análise dos dados**

Os dados quantitativos registados, foram analisados tendo em conta os resultados procedentes da aplicação do programa de análise estatística SPSS e, distribuem-se por quadros individuais relacionados com um determinado tema: Dados Biográficos; Dados - Fatores de Liderança; e Dados - Fatores de Colaboração, como refletido, anteriormente, no quadro 3.

Cada um dos temas resultou num quadro estatístico, que expõe a frequência dos dados válidos e omissos e, no final surgem os totais. Cada item, destes dados foi avaliado em termos de frequência, percentagem, percentagem válida e percentagem cumulativa. Os dados foram analisados tendo por base a percentagem válida dos quadros apresentados de acordo com os temas.

Após a formalização do protocolo de investigação, pela direção, com conhecimento por e-mail institucional a todos os docentes a envolver, cada inquérito por questionário foi distribuído, aos 160 participantes, de forma individual, em mãos, com uma breve explicação sobre as considerações éticas formalizadas. Os inquéritos por questionário foram sendo obtidos ao longo dos meses de outubro a dezembro, tendo-se concluído, a sua recolha, em dezembro de 2016. Os inquéritos foram entregues na receção da escola por cada participante e entregues ao investigador em envelope.

Os dados qualitativos obtidos através da entrevista semiestruturada, foram validados por cada um dos participantes - identificados pela letra T e o respetivo número de ordem de entrevista, pela qual foi feita, isto é, de acordo com a disponibilidade do sujeito e por forma a facilitar a identificação dos dados - e foi sobre esta validação que se fez a análise dos dados. Assim, a análise de conteúdo efetuada aos resultados das entrevistas fez-se de acordo com a concordância entre a pergunta e a respetiva resposta. Depois, reuniram-se todas as respostas dadas ao mesmo tema, no sentido de

encontrar fatores ou denominadores comuns passíveis de análise e comparação, úteis ao cumprimento dos objetivos em causa. A análise de conteúdo, como técnica de tratamento dos dados, permite a sistematização da informação obtida.

Bardin (1995, p. 38, citado por Forte, 2009, p. 215), especifica que *“a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que representam um certo grau de profundidade e complexidade, como é o caso das entrevistas semidiretivas”*.

A análise de conteúdo permite que se possa especificar, pormenorizar e particularizar os dados até se conseguir obter a melhor interpretação e assim, posteriormente, se possa articular essas interpretações à luz da revisão da bibliografia consultada, na tentativa de dar resposta às questões de partida e aos respetivos objetivos da investigação.

Bogdan e Biklen (1994, p. 205), referem que a *“análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”*

Assim sendo, para a interpretação foi tido em conta:

- Repetição ou destaque de certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos;
- Esquemas / códigos com palavras chave mencionadas ou não pelos participantes;
- Definições;
- Perceções do professor;
- Perspetivas dos professores (pensamentos partilhados por todos ou por alguns);
- Pensamentos dos professores sobre questões específicas;
- Atividades (comportamentos mais ou menos comuns);
- Estratégias (técnicas, métodos, etc.);
- Relação e estrutura social (amizades, posições, partilha, etc).

Este processo de entrevista teve início em janeiro de 2017 e decorreu até ao mês de março, de acordo com a disponibilidade do sujeito entrevistado. O investigador

contatou todos os sujeitos envolvidos, na entrevista, esclarecendo o seu objetivo e requerendo a sua disponibilidade para tal. Tendo em conta que estes sujeitos são únicos no papel que desempenham na escola, foi-lhes referida essa mesma importância. Estes entrevistados tomaram conhecimento prévio dos objetivos da entrevista e do seu âmbito de estudo, de acordo com o protocolo enviado, bem como da confidencialidade dos dados. As entrevistas foram gravadas e pedido esse consentimento, previamente em diálogo com o entrevistado.

Após a finalização em março das entrevistas, fez-se a sua transcrição que foi devolvida a cada sujeito entrevistado para que validasse a sua entrevista, retificando ou acrescentando mais informações de acordo com a sua pertinência e vontade. Forte (2009, p. 211), refere-se a esta técnica citando Kvale (1996), que a designa de *“re-interview”*. A autora acrescenta que se trata de uma técnica que suscita algumas dúvidas, entre alguns autores, que a consideram ineficaz e inadequada. Ao contrário Flores (2003b, p. 396, citada por Forte, 2009, p. 212), reconhece essa validade como uma forma de contributo *“para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise”*.

#### **4.8 Considerações éticas**

Para Tuckman (2000, p. 19) a exigência ética é fundamental em educação, pois como a educação foca o seu objeto de estudo, normalmente, na aprendizagem ou comportamento do indivíduo. Esta questão pode *“dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer modo, negativamente, a vida dos que nele participam”*. Para evitar este resultado, existem princípios de ética comuns aos diferentes tipos de investigação nacional e internacional, que devem ser aplicados rigorosamente. Qualquer investigação que respeite este procedimento constitui *“um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida”*, já que a *“investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano”*.

Assim, de acordo com o autor é importante ter em conta: *“o direito à privacidade ou à não participação”*, os sujeitos, podem ou não querer falar das informações pedidas; *“o direito a permanecer no anonimato”*, os dados pessoais não devem ser divulgados e como tal não vão figurar neste trabalho; *“o direito à confidencialidade”*, os dados

recolhidos neste estudo, servem apenas os objetivos da investigação e os sujeitos são identificados por letras (T) e números, no caso das entrevistas. Os inquéritos por questionário, já por si não são identificáveis; *“o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador”*, o investigador deste estudo teve o cuidado de anunciar aos participantes que não serão de forma alguma prejudicados por participarem na investigação e no final serão informados dos resultados obtidos.

Assim, o estudo desenvolveu-se, de acordo com os princípios éticos mencionados tendo em conta que, neste caso, falamos de pessoas e dos respetivos sentimentos. Não é, igualmente, identificada a escola, assim como não foram divulgados os nomes dos participantes.

Foi enviado via e-mail institucional o protocolo de investigação dando assim a conhecer, previamente, a formalidade da investigação, em regime voluntário, ao diretor da escola/agrupamento, que autorizou a investigação. O diretor enviou, posteriormente, para conhecimento, a todos os professores da escola, alvo do estudo, por e-mail institucional o registo do consentimento informado (ao diretor e professores), assegurando e confirmando a confidencialidade dos dados e o fim a que se destinam os dados.

#### **4.9 Limitações do estudo**

As limitações do estudo, de uma forma geral prendem-se com a desmotivação dos professores, pois veem como um acréscimo de trabalho, a necessidade que a escola tem em participar nas investigações propostas, ou outros. A este facto alia-se o constante conflito com a imposição de novas regras criadas pelos normativos. Estes, todos os anos alteram ou renovam formas de trabalho, cada vez mais exigentes, que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem e a própria vontade. Os professores, para se ajustarem à constante mudança, não têm tempo para “perder” na participação das investigações. Esta situação exige um contato mais próximo, no sentido de procurar nessa pouca vontade, alguma disponibilidade e abertura do professor para participar.

Outra limitação, tem a ver com a impressão que qualquer proposta de investigação parece deixar no primeiro contato com a necessidade de participação e que, é avaliação. O receio de ser avaliado ou posto em questão fecha muitas portas à

possibilidade de uma investigação clara e sem enviesamentos. É uma condição difícil de contornar e que depende, totalmente, da capacidade de encaixe e tolerância do professor em aceitar expor-se (ainda que anonimamente), a situações como a simples participação numa investigação. A provar esta circunstância, são as respostas dadas quer na entrevista, quer na forma como foi respondido o questionário, relativamente às questões que comprometem uma resposta assertiva.

O facto de se terem passado os inquéritos por questionário a todos os professores da escola (N=160), apenas 104, responderam e mesmo assim, nem a todas as questões.

O limite da aplicação do inquérito por questionário é a impossibilidade de conseguir ler sentimentos, apenas se podem induzir ou interpretar pela comparação entre as diferentes questões. Por mais que se tente ser objetivo, existe a tendência a interpretar nas condições referidas. Esta cenário pode levantar muitas dúvidas e algum enviesamento dos resultados, pelo que neste estudo essas interpretações aparecem como um “talvez”, prevendo-se uma probabilidade.

O inquérito é, por outro lado, difícil de controlar, pois nem sempre aparecem devidamente preenchidos e como é voluntário, uma boa parte dos participantes não responde, tornando complicada a possibilidade de generalização dos dados.

Na entrevista o constrangimento verificou-se ao nível da seleção, para participar na entrevista, limitada a quem desempenha funções de liderança intermédia (N=8), que na hierarquia estão logo a seguir à liderança de topo do diretor. Estes representam os seus grupos no conselho pedagógico, instância de liderança, por si só, que determina todo o processo de ensino e aprendizagem da escola.

Outro constrangimento, embora não obrigatório no projeto de investigação de base, apenas sugerida para o enriquecimento do estudo, é a possibilidade de observação de aulas ou de reuniões de professores, para analisar sobre as práticas de colaboração. Não foi possível concretizar, devido à falta de tempo e oportunidade, quer do investigador quer dos professores. Embora, a ser possível, nem todos estariam, certamente, dispostos a essa observação, tendo, muitos deles apresentado alguma dificuldade em dar uma resposta afirmativa.

As entrevistas apesar de serem um recurso valioso, são também, complexas quando se tenta fazer a análise de conteúdo, pois há o perigo de se perder alguma coisa

importante, na imensidão de informação. Kaufmann (1995, citado por Forte, 2009, p. 230) enfatiza que,

*“Toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade. Por isso, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida”.*

O estudo serve apenas para comparação com outros estudos do género e, no caso, para a reflexão interna da comunidade escolar e sobretudo dos professores da escola (pois são eles os principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem que implementam na sua sala de aula). Não é possível generalizar os dados, ou seja, não é possível confirmar que os resultados obtidos são manifestação do que se passa a nível nacional, uma vez que a amostra é limitada e confinada a um determinado espaço ou contexto de escola. Por isso, se trata de um estudo de caso. Neste âmbito, o estudo, cumpre os requisitos necessários.

Nessa linha, conclui-se que em termos de validade interna, os fatores de distorção relativos aos participantes existem, pois como se verificou, por exemplo, na seleção que não foi aleatória. Ou seja, existe o predomínio de um determinado tipo de pessoas, uma vez que o objetivo é provocar os sujeitos selecionados para uma determinada linha de resposta, daí a existência do guião de entrevista. O inquérito por questionário é por si só, também, limitativo em termos da possibilidade de saber qual a verdadeira opinião do participante.

Quanto à validade externa, os participantes que constituem a amostra, não correspondem ao nível necessário para justificar a possibilidade de ser representativa e, como tal, não é possível generalizar ou extrapolar os resultados ou, ainda, com eles promover uma discussão mais ampla. Existem especificidades próprias da realidade estudada, que constituem alguma desvantagem e a impossibilidade de compreender se essas especificidades estão presentes da mesma forma noutros contextos semelhantes, não é plausível.

Tuckman (2000, p. 321), resume os limites do inquérito e da entrevista da seguinte forma:

Quadro 6 - Limites do Inquérito por questionário e da entrevista

<i>Considerações</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Questionário</i>
<i>Pessoal necessário para recolher os dados</i>	<i>Requer entrevistadores</i>	<i>Requer um funcionário</i>
<i>Custos Principais</i>	<i>Pagamento aos entrevistadores (não foi o caso da entrevista em estudo)</i>	<i>Porte e impressão</i>
<i>Oportunidade para resposta-chave (personalização)</i>	<i>Vastas</i>	<i>Limitadas</i>
<i>Oportunidade para questionar</i>	<i>Vastas</i>	<i>Limitada</i>
<i>Oportunidade para aprofundar</i>	<i>Possível</i>	<i>Difícil</i>
<i>Grandeza relativa da redução dos dados</i>	<i>Elevada (dada a codificação)</i>	<i>Limitada, principalmente para agrupar os dados</i>
<i>Número de sujeitos que representativamente, podemos conseguir alcançar</i>	<i>Limitado</i>	<i>Vasto</i>
<i>Proporção de reenvio</i>	<i>Boa</i>	<i>Deficiente</i>
<i>Fontes de erro</i>	<i>Entrevistador, instrumento, codificação e amostra</i>	<i>Limitadas ao instrumento e à amostra</i>
<i>Fidelidade total</i>	<i>Bastante limitada</i>	<i>Razoável</i>
<i>Ênfase na capacidade de expressão escrita</i>	<i>Limitada</i>	<i>Vasta</i>

Tuckman, (2000, p. 321)

# Parte III

## **5. Apresentação dos Resultados Quantitativos**

Nesta seção, apresentamos os resultados quantitativos provenientes da análise dos inquéritos por questionário. Os inquéritos por questionários foram trabalhados pelo método de tratamento ou análise de dados quantitativos em SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Apresenta-se, de seguida, o respetivo relatório detalhado, dos diferentes dados, aplicados aos 160 docentes da escola em estudo. No entanto, apenas 104 docentes entregaram o inquérito e foi sobre estes que se fez a referida análise estatística.

### **5.1 Dados Biográficos**

Os dados biográficos analisados incluem: a idade; o sexo; as habilitações académicas; a situação profissional; os cargos que cada docente desempenha na escola; o tipo de escola onde trabalha; o nível de ensino que leciona; o número (aproximado) de professores da escola em que trabalha; o número (aproximado) de alunos da escola em que trabalha; os anos de serviço (em agosto de 2016); e os anos de serviço na escola onde trabalha atualmente (em agosto de 2016).

O inquérito por questionário apresenta fatores de liderança e fatores de colaboração, cujo tipo de resposta corresponde à seleção do grau de concordância, que melhor satisfaça o interesse ou escolha do inquirido: 1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo, 3 = Nem concordo nem discordo, 4 = Concordo, 5 = Concordo totalmente. Porém, para uma melhor compreensão, este quadro, na análise dos resultados quantitativos, aparece subdividido em dois quadros, para que se possa compreender melhor as respostas dadas a cada um dos fatores: os fatores de liderança e os de colaboração. Estes fatores são de especial significância para o estudo pois, através deles, tentar-se-á perceber o modo como os professores participam, decidem e trabalham em contexto de trabalho, tendo em conta a sua experiência profissional. Poderá ser possível conseguir-se interpretar, alguns dados, inferindo sobre o seu significado, tendo em conta o panorama geral de respostas.

## Quadro 7 - Idade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	30-39	8	7,7	8,1	8,1
	40-49	47	45,2	47,5	55,6
	50-59	40	38,5	40,4	96,0
	Mais de 60	4	3,8	4,0	100,0
	Total	99	95,2	100,0	
Omisso	Sistema	5	4,8		
Total		104	100,0		

Neste quadro pode observar-se que o maior número de respostas dos professores, nas 99 respostas dadas, tem idade entre os 40-49 anos, com uma percentagem válida de 47,5%, sendo que o segundo maior grupo de professores apresenta idades entre os 50-59, com uma percentagem válida de 40,4%. Tendo em conta a pequena percentagem válida de professores com idades entre os 30-39 (8,1%), poderá concluir-se que a população de professores, no geral, está a envelhecer. Desta forma, se juntarmos os 4% de percentagem válida dos professores com mais de 60 anos, aos primeiros (com idade superior ou igual a 40 anos), temos uma percentagem válida total de 91,9%, dos 99 professores inquiridos.

## Quadro 8 - Sexo

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Feminino	76	73,1	76,0	76,0
	Masculino	24	23,1	24,0	100,0
	Total	100	96,2	100,0	
Omisso	Sistema	4	3,8		
Total		104	100,0		

Nas 100 respostas dadas, 76 são professores do sexo feminino, correspondendo a uma percentagem válida de 76% dos docentes da escola. Significa que apenas 24%, da percentagem válida, são professores do sexo masculino. Verifica-se, ainda, uma forte influência da tradição sobre a escolha de ser professor, pela população feminina.

## Quadro 9 - Habilitações académicas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Bacharelato	3	2,9	3,0	3,0
	Licenciatura	65	62,5	65,7	68,7
	Curso de pós-graduação	9	8,7	9,1	77,8
	Mestrado	21	20,2	21,2	99,0
	Doutoramento	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	95,2	100,0	
Omisso	Sistema	5	4,8		
Total		104	100,0		

Nas 99 respostas obtidas, grande parte dos professores só possuem a licenciatura, sendo a correspondente percentagem válida de 65,7%. No entanto, 21,2%, da percentagem válida, dos professores possuem mestrado, mas muito poucos possuem o doutoramento, apenas 1%, da percentagem válida. Estes valores são reveladores, provavelmente, da falta de motivação dos professores para dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional através de uma formação específica qualificada e graduada, para o melhor desempenho da função educativa na escola. Algumas das razões dessa desmotivação, à semelhança dos resultados obtidos pelas entrevistas realizadas à liderança e às lideranças intermédias, poderão estar ligadas: à falta de recursos económicos, havendo outras situações da vida como prioritárias; à falta de tempo; à necessidade de exclusivamente, cumprir a exigência normativa para a avaliação de desempenho dos professores, efetuando apenas a formação contínua, por créditos anuais, nos centros de formação; ao pensamento de alguns professores, que veem a licenciatura como a única base essencial para poder cumprir o processo de ensino e aprendizagem e como tal, não consideram que haja grande necessidade de investir em mais formação.

## Quadro 10 - Situação profissional

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Professor do Quadro	79	76,0	77,5	77,5
	Professor Contratado	15	14,4	14,7	92,2
	Outra	8	7,7	7,8	100,0

	Total	102	98,1	100,0	
Omisso	Sistema	2	1,9		
	Total	104	100,0		

Nas 102 respostas dadas, pode observar-se que 77,5% dos professores, em termos de percentagem válida, fazem parte do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica. Ou seja, têm um vínculo definitivo / permanente com o Ministério da Educação. Esta situação revela que existe alguma estabilidade ou a possibilidade de dar continuidade ao trabalho, na escola. Essa estabilidade é também reveladora da segurança adquirida (cumprem um horário, completo, na escola) ao nível da carreira docente. Ou seja, os professores não têm que concorrer todos os anos, para saber se ficam ou não muito afastados da sua família ou área de residência. O facto de pertencerem ao quadro dá-lhes a tranquilidade necessária, para não terem que estar preocupados com os incómodos que as deslocações anuais causam à capacidade intrínseca de equilíbrio dos professores.

#### Quadro 11 - Cargos que desempenha

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Diretor de turma/curso	26	25,0	54,2	54,2
	Coordenador de departamento	4	3,8	8,3	62,5
	Coordenador	12	11,5	25,0	87,5
	Outros	6	5,8	12,5	100,0
	Total	48	46,2	100,0	
Omisso	Sistema	56	53,8		
	Total	104	100,0		

Neste quadro apesar dos 104 inquéritos recebidos, só 48 professores parecem exercer funções de liderança intermédia. A direção de turma é dos cargos mais apontados, com 54,2% de percentagem válida, e justificável pela necessidade de cada turma necessitar de um diretor de turma, responsável por toda a gestão da mesma. Havendo muitas turmas, há necessariamente muitos professores chamados a exercer este cargo. Apenas 8,3% dos professores correspondem à percentagem válida para o exercício de coordenador de departamento e 25% da percentagem válida, exerce

funções de coordenação noutras formas de organização específica da escola. As entrevistas incluídas neste trabalho referem-se a seis coordenadores de departamento e dois coordenadores de outras áreas: coordenador da biblioteca e do Plano Nacional da Leitura; e coordenador da avaliação interna. Os seus dados serão tratados no capítulo correspondente. Na generalidade da análise dos dados obtidos, parece que grande parte dos professores, de uma forma ou de outra, são chamados a participar e a tomar decisões na escola e, por isso chamados a colaborar.

Quadro 12 - Tipos de escola onde trabalha

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Suburbana	2	1,9	2,2	2,2
	Urbana	91	87,5	97,8	100,0
	Total	93	89,4	100,0	
Omisso	Sistema	11	10,6		
Total		104	100,0		

Como a população selecionada para este estudo, e já justificada anteriormente, foram os professores do regime diurno da escola sede (uma escola secundária), parece lógico que 91 respostas, no total das 93 respostas obtidas, cerca de 97,8% da percentagem válida, tenha respondido que se trata de uma escola em meio urbano. Efetivamente, a escola, encontra-se localizada no centro da cidade e é sede de um agrupamento de escolas. As restantes respostas, 2,2% da percentagem válida, que referem o meio mais suburbano tem, muito provavelmente, a ver com professores que, apesar de lecionarem na escola sede, têm parte do seu horário distribuído pelas restantes escolas pertencentes ao agrupamento.

Quadro 13 - Nível de ensino em que leciona

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	1.º Ciclo	2	1,9	2,0	2,0
	2.º Ciclo	1	1,0	1,0	3,0
	3.º Ciclo	20	19,2	19,8	22,8
	Secundário	47	45,2	46,5	69,3
	3.º Ciclo + Secundário	26	25,0	25,7	95,0
	2.º + 3.º + Secundário	2	1,9	2,0	97,0

	2.º Ciclo + 3.º Ciclo	3	2,9	3,0	100,0
	Total	101	97,1	100,0	
Omisso	Sistema	3	2,9		
Total		104	100,0		

Das 101 respostas obtidas, verifica-se que 46,5%, da percentagem válida, leciona o ensino secundário. Há professores que lecionam dois ciclos de ensino (3º ciclo e secundário ou 2º ciclo e 3º ciclo – 25,7% da percentagem válida) ou três ciclos de ensino (2º,3º e secundário – 2% da percentagem válida). Surgem três respostas, de professores, que lecionam o 1º ciclo (1,9% da percentagem válida) e o 2º ciclo (1%, da percentagem válida) que se justificam por terem (de acordo com o conhecimento informal da investigadora deste trabalho, pois leciona no agrupamento de escolas em causa), uma parte do seu horário na escola sede e desempenham funções, como por exemplo: de direção, assessoria, biblioteca ou gabinetes de trabalho.

Quadro 14 - Número (aproximado) de professores da escola em que trabalha.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	30	3	2,9	3,7	3,7
	37	1	1,0	1,2	4,9
	40	1	1,0	1,2	6,2
	150	8	7,7	9,9	16,0
	160	1	1,0	1,2	17,3
	170	3	2,9	3,7	21,0
	173	2	1,9	2,5	23,5
	180	40	38,5	49,4	72,8
	185	1	1,0	1,2	74,1
	200	9	8,7	11,1	85,2
	220	5	4,8	6,2	91,4
	225	2	1,9	2,5	93,8
	230	2	1,9	2,5	96,3
	240	2	1,9	2,5	98,8
	250	1	1,0	1,2	100,0
	Total	81	77,9	100,0	
Omisso	Sistema	23	22,1		
Total		104	100,0		

Das 81 respostas obtidas o que se observa é uma grande incerteza dos professores, relativamente ao número correto de professores que trabalham na escola sede, por isso, aparecem diferentes números que correspondem à ideia que cada

professor, que respondeu ao inquérito, tem desse número. No entanto, 49,4% da percentagem válida parece acreditar que existem 180 professores (número mais perto do real), a prestar o serviço docente na escola. Este facto parece confirmar que, sendo uma escola para as massas, com muitos alunos e conseqüentemente muitas turmas, a percepção geral é que existem muitos professores, que são seus colegas de trabalho, mas que não se conhecem. Apontam-se possíveis razões para este fato: diferentes horários; diferentes conselhos de turma; falta de tempo para dedicar ao conhecimento de quem pertence à escola; enorme movimento diário, de entrada e saída, de alunos e adultos, que circulam pelos espaços da escola; novas contratações que passam despercebidas à comunidade educativa; etc.

Quadro 15 - Número (aproximado) de alunos da escola em que trabalha

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	160	1	1,0	1,3	1,3
	187	1	1,0	1,3	2,5
	280	1	1,0	1,3	3,8
	350	1	1,0	1,3	5,0
	900	1	1,0	1,3	6,3
	1000	1	1,0	1,3	7,5
	1200	2	1,9	2,5	10,0
	1273	1	1,0	1,3	11,3
	1449	1	1,0	1,3	12,5
	1460	1	1,0	1,3	13,8
	1500	5	4,8	6,3	20,0
	1585	2	1,9	2,5	22,5
	1600	4	3,8	5,0	27,5
	1700	1	1,0	1,3	28,8
	1800	4	3,8	5,0	33,8
	1850	36	34,6	45,0	78,8
	1856	1	1,0	1,3	80,0
	1860	1	1,0	1,3	81,3
	1900	3	2,9	3,8	85,0
	2000	4	3,8	5,0	90,0
	2100	1	1,0	1,3	91,3
	2400	1	1,0	1,3	92,5
	2500	3	2,9	3,8	96,3
	2513	1	1,0	1,3	97,5
	2600	1	1,0	1,3	98,8
	2830	1	1,0	1,3	100,0
		Total	80	76,9	100,0
Omisso	Sistema	24	23,1		
	Total	104	100,0		

Das 80 respostas obtidas o que se observa é, igualmente, a tendência do gráfico anterior, uma incerteza dos professores relativamente ao número correto de alunos que frequentam a escola sede. Por isso, aparecem diferentes números que correspondem à ideia, que cada professor, que respondeu ao inquérito, tem desse número. No entanto a percentagem mais alta vai para o número de alunos igual a 1850 com 45% de percentagem válida. As possíveis razões têm semelhança com as apontadas para o quadro anterior, acrescentando que, todos os anos, da escola saem muitos alunos porque terminaram o seu percurso académico ou, porque há transferências. Ao mesmo tempo a escola recebe muitos alunos e o conhecimento do ano letivo anterior deixa de ser válido para o ano letivo seguinte.

Quadro 16 - Anos de serviço (em agosto de 2016)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	0	2	1,9	2,4	2,4
	3	1	1,0	1,2	3,5
	5	1	1,0	1,2	4,7
	6	1	1,0	1,2	5,9
	7	2	1,9	2,4	8,2
	8	1	1,0	1,2	9,4
	9	1	1,0	1,2	10,6
	10	3	2,9	3,5	14,1
	11	2	1,9	2,4	16,5
	13	7	6,7	8,2	24,7
	14	1	1,0	1,2	25,9
	15	8	7,7	9,4	35,3
	17	3	2,9	3,5	38,8
	18	3	2,9	3,5	42,4
	19	3	2,9	3,5	45,9
	20	4	3,8	4,7	50,6
	21	4	3,8	4,7	55,3
	22	4	3,8	4,7	60,0
	23	4	3,8	4,7	64,7
	24	2	1,9	2,4	67,1
	25	7	6,7	8,2	75,3
	26	4	3,8	4,7	80,0
	27	6	5,8	7,1	87,1
	28	4	3,8	4,7	91,8
	30	5	4,8	5,9	97,6
	32	1	1,0	1,2	98,8
	34	1	1,0	1,2	100,0
	Total	85	81,7	100,0	
Omisso	Sistema	19	18,3		
Total		104	100,0		

Das 85 respostas obtidas conclui-se que existe uma diversidade grande quanto ao número de anos de experiência profissional dos professores. A grande maioria tem mais de 10 anos de serviço. O gráfico permite, ainda, observar que essa grande percentagem tem entre 10 e 30 anos de serviço, maioritariamente. O maior número de respostas centra-se nos 15 anos de experiência profissional, que corresponde a 9,4% da percentagem válida. No entanto, é de registar que existem muitos professores, com percentagens válidas razoáveis a partir dos 20 anos de experiência. Chama-se à atenção para a percentagem válida de 8,2% que corresponde a professores com mais de 25 anos de experiência. Esta constatação parece reforçar o quão envelhecida está a população docente e, por outro lado, o quão significativo ou enriquecedor é ter docentes com tantos anos de experiência profissional. Saber até que ponto esta experiência pode ou não contribuir para a melhoria da escola, paralelamente à percepção que têm: da rápida evolução do conhecimento; e da necessidade de formar ou reformar o próprio construto, adaptando-se assim às novidades na área do ensino, é um excelente desafio para um estudo mais aprofundado.

Quadro 17 - Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente (em agosto de 2016)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	0	11	10,6	11,5	11,5
	1	8	7,7	8,3	19,8
	2	5	4,8	5,2	25,0
	3	3	2,9	3,1	28,1
	4	6	5,8	6,3	34,4
	5	3	2,9	3,1	37,5
	6	2	1,9	2,1	39,6
	7	1	1,0	1,0	40,6
	8	3	2,9	3,1	43,8
	9	1	1,0	1,0	44,8
	10	5	4,8	5,2	50,0
	11	2	1,9	2,1	52,1
	12	1	1,0	1,0	53,1
	14	2	1,9	2,1	55,2
	15	4	3,8	4,2	59,4
	16	1	1,0	1,0	60,4
	17	3	2,9	3,1	63,5
	18	4	3,8	4,2	67,7
	20	4	3,8	4,2	71,9
	22	2	1,9	2,1	74,0
	23	4	3,8	4,2	78,1
	24	3	2,9	3,1	81,3

	25	4	3,8	4,2	85,4
	26	2	1,9	2,1	87,5
	27	3	2,9	3,1	90,6
	28	2	1,9	2,1	92,7
	30	2	1,9	2,1	94,8
	31	3	2,9	3,1	97,9
	35	1	1,0	1,0	99,0
	37	1	1,0	1,0	100,0
	Total	96	92,3	100,0	
Omisso	Sistema	8	7,7		
Total		104	100,0		

Das 96 respostas obtidas conclui-se que grande parte dos professores apresenta pelo menos um ano de conhecimento e serviço na escola, sendo que 11,5% da percentagem válida de respostas obtidas surgem, na escola, no ano letivo de 2016/17, pela primeira vez. Esta situação acontece, todos os anos, em princípio, pela necessidade de colocação de professores contratados. É, contudo, interessante observar que a soma das percentagens válidas, 55,2%, para os professores com mais de 10 anos de trabalho na escola, assume especial relevância e reforça a grande percentagem de estabilidade que se verifica ao nível dos professores do quadro. Também, neste quadro seria interessante compreender como se processa o mencionado no quadro anterior, no último período do texto, relativamente concretizando agora no contexto da escola onde trabalha. Por aqui, poderia talvez avaliar-se a forma como os professores trabalham neste contexto específico em comparação com outros espaços de experiência profissional, onde estiveram, já que é natural que, os professores, façam essas comparações realçando ou não determinados aspetos da sua experiência.

Em jeito de resumo, apresenta-se a seguir uma síntese dos resultados quantitativos obtidos nos dados biográficos:

Quadro 18 - Dados Biográficos

<b>Dados biográficos (mais relevantes)</b>	
Idade	Maior percentagem válida com idade superior aos 40 anos
Sexo	A maioria do sexo feminino
Habilitações académicas	Licenciatura:65,7%; Mestrado: 21,2%; Bacharelato: 2,9%;

	Doutoramento – 1%
Situação profissional	A maioria pertence ao quadro: 76%
Cargos que desempenha	DT: 77,5% Coordenador: 25% Coordenador de departamento: 3,8% Outros: 5,8%
Tipo de escola	Urbana
Nível de ensino que leciona	Maioritariamente: Secundário e 3º ciclo
Nº de professores da escola	Escola: 180, foi o nº mais avançado, contudo são exatamente 173; 13 lecionam o ensino noturno e não fizeram parte do estudo.
Nº de alunos	Maioritariamente responde 1850. O real = 1270
Anos de serviço no total	Maior percentagem válida para igual ou superior a 15 anos
Anos de serviço na escola	O somatório da maior parte, tem mais de 10 anos

Fonte: Autora da dissertação (2018)

## 5.2 Fatores de Liderança

Apresentam-se, a seguir, as sete questões relacionadas com os fatores de liderança. Cada questão é tratada estatisticamente de forma individual, no sentido de se compreender o grau de concordância refletida nas opiniões dos docentes inquiridos e, das possíveis implicações ao nível da aprendizagem profissional colaborativa docente.

Quadro 19 - No meu departamento sou encorajado a desempenhar funções de liderança

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	7	6,7	6,8	6,8
	Discordo	19	18,3	18,4	25,2
	Não concordo nem discordo	38	36,5	36,9	62,1
	Concordo	31	29,8	30,1	92,2
	Concordo totalmente	8	7,7	7,8	100,0
	Total	103	99,0	100,0	
Omisso	Sistema	1	1,0		
Total		104	100,0		

Das 103 respostas obtidas conclui-se que 36,9%, da percentagem válida, de professores não tem opinião formada, referindo que não concordam nem discordam. A segunda maior percentagem válida, 30,1%, refere-se aos professores que concordam, ou seja, são encorajados a desempenhar funções de liderança, tal como os 7,8%, de

percentagem válida, das respostas que concordam totalmente. No entanto, a soma daqueles que não têm opinião com os que discordam ou discordam totalmente, é de 62,1% de percentagem válida. Parece ser uma percentagem bastante significativa e indicativa de que a maior parte dos docentes, parecem não ser chamados a partilhar ou a desempenhar funções de liderança. Todavia, provavelmente ter-se-ão esquecido de uma das principais formas de exercício de liderança nas escolas e que, tem a ver com a liderança do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que é da responsabilidade de todos os professores.

Quadro 20 - No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como ensinar

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	4,8	4,9	4,9
	Discordo	17	16,3	16,5	21,4
	Não concordo nem discordo	31	29,8	30,1	51,5
	Concordo	42	40,4	40,8	92,2
	Concordo totalmente	8	7,7	7,8	100,0
	Total	103	99,0	100,0	
Omisso	Sistema	1	1,0		
Total		104	100,0		

Das 103 respostas obtidas conclui-se que 48,6%, de percentagem válida, de professores concorda ou concorda totalmente. Porém, observa-se, mais uma vez, uma tendência negativa significativa, resultante da soma de respostas dos que não concordam nem discordam com as respostas dos que discordam ou discordam totalmente e que é de 51,5%, de percentagem válida. Demonstra-se, novamente, uma inclinação negativa no sentimento dos professores no que diz respeito à possibilidade de tomar decisões sobre como ensinar, em trabalho de departamento. Estes resultados podem ser, igualmente, ilustrativos da não existência de grandes momentos informais de colaboração docente. Provavelmente, seria importante os professores serem incentivados ou motivados à possibilidade de criar comunidades de prática ou de aprendizagem docente na escola, base do trabalho colaborativo. Parece existir, ainda, uma forma de trabalho mais individualista. Craig (2012, p. 21), nesta linha de pensamento, salienta que, nessas comunidades, quer o lado positivo, quer o lado negativo das experiências dos professores devem ser consideradas

e analisadas e as “*perspetivas que seriam impossíveis de alcançar através da reflexão individual são recolhidas*”.

Quadro 21 - No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como avaliar

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válid o	Discordo totalmente	2	1,9	1,9	1,9
	Discordo	8	7,7	7,7	9,6
	Não concordo nem discordo	29	27,9	27,9	37,5
	Concordo	53	51,0	51,0	88,5
	Concordo totalmente	12	11,5	11,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Das 104 respostas obtidas existem 62.5%, de percentagem válida, de professores que concorda ou concorda totalmente, mas a soma resultante das respostas de não concordo nem discordo com as respostas de discordo e discordo totalmente, de percentagem válida, é ainda bastante significativa de 37.5%. Este resultado, pode querer dizer que a avaliação dos alunos é um dos objetivos principais da escola. O tema avaliação do aluno e dos respetivos resultados, nas reuniões de professores, como se poderá confirmar nas entrevistas, é o tema chave e muitas vezes o motivo da realização das reuniões formais. Esta avaliação é motivo de preocupação para os professores, pois, é o seu desfecho que vai ditar, de alguma forma, a avaliação de desempenho docente, que por outro lado é o enfoque principal da avaliação externa. Essa percentagem, (somatório dos que não têm opinião, dos que não concordam ou dos que não concordam totalmente), pode ser, também, um sinal do hábito instalado e relacionado com o seu processo formal, a que todos os docentes são obrigados, de acordo, com os normativos. Como tal, consideram que não há muito mais a fazer, a não ser cumprir. Também, neste último sentido, pode ser difícil compreender como reinventar um sistema de avaliação diferenciado que cumpra a exigência dos normativos legais. Neste sentido, aparece a 6 de julho de 2018, o DL nº 55 que vem tentar que a escola comece a ver, todo o processo de ensino e aprendizagem de forma mais flexível, tendo em conta o perfil de cada aluno à saída da escolaridade obrigatória, motivando a criar alunos cada vez mais participativos na sociedade enquanto, seres individuais, sociais, emocionais, etc.

Quadro 22 - No meu departamento sou encorajado(a) a desenvolver projetos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	4	3,8	3,9	3,9
	Discordo	13	12,5	12,6	16,5
	Não concordo nem discordo	17	16,3	16,5	33,0
	Concordo	56	53,8	54,4	87,4
	Concordo totalmente	13	12,5	12,6	100,0
	Total	103	99,0	100,0	
Omisso	Sistema	1	1,0		
Total		104	100,0		

Das 103 respostas obtidas 67%, de percentagem válida, de professores concorda ou concorda totalmente que é encorajado a desenvolver projetos. Todavia, verifica-se que a soma resultante das respostas dos sujeitos, que não concordam nem discordam com as respostas de discordo e discordo totalmente é de 33%, de percentagem válida. Esta é uma área em que, os professores de uma forma ou de outra, são envolvidos, por inerência, nos projetos em que a escola está comprometida, como é o caso, por exemplo, das parcerias constituídas com as autarquias locais, por exemplo. No entanto, este último resultado, pode querer dizer que sim, há conhecimento de diferentes projetos e o professor, até está implicado, inevitavelmente pela escola, mas pode não representar grande relevância, porque se afasta da sua vontade real ou contextual.

Quadro 23 - Na minha escola sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	4,8	5,0	5,0
	Discordo	26	25,0	25,7	30,7
	Não concordo nem discordo	34	32,7	33,7	64,4
	Concordo	26	25,0	25,7	90,1
	Concordo totalmente	10	9,6	9,9	100,0
	Total	101	97,1	100,0	
Omisso	Sistema	3	2,9		
Total		104	100,0		

Das 101 respostas obtidas, a maior percentagem válida, 64.4%, volta a ser a soma das respostas de não concordo nem discordo com as respostas de discordo e discordo

totalmente. A soma das respostas de concordo e concordo totalmente é apenas de 35,6%, de percentagem válida. A diferença é relevante, no que diz respeito à proposta para o desempenho de funções de liderança na escola e vai de encontro ou na linha tendencial à questão exposta, acima, no quadro 12, relativamente ao departamento, e que foca o tópico da liderança. Mais uma vez se lembra que todos os professores são, a todo o momento, chamados a exercer funções de liderança, quanto mais não seja, sobre o processo de ensino e aprendizagem, que tem a seu cargo, na sua disciplina ou, também, como diretor de turma se for o caso. Parece existir dificuldade na reflexão do tema e certamente, algumas incertezas sobre o significado de liderança, ou do que liderar implica no processo de ensino e aprendizagem que, antes de mais, faz parte da formação pedagógica do ser professor.

Quadro 24 - Na minha escola, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	2,9	2,9	2,9
	Discordo	12	11,5	11,7	14,6
	Não concordo nem discordo	34	32,7	33,0	47,6
	Concordo	47	45,2	45,6	93,2
	Concordo totalmente	7	6,7	6,8	100,0
	Total	103	99,0	100,0	
Omisso	Sistema	1	1,0		
Total		104	100,0		

Das 103 respostas obtidas existem 52.4%, de percentagem válida, de professores que concorda ou concorda totalmente, mas a soma resultante das respostas de não concordo nem discordo, com as respostas de discordo e discordo totalmente é de 47,6%. Relativamente ao quadro 13, onde a mesma questão é feita para o departamento, o panorama parece inverter-se, ligeiramente, no sentido positivo, quanto à atenção da escola face à opinião e experiência do professor, quando há necessidade de tomada de decisões. No entanto, a diferença da totalidade de respostas entre concordo e concordo totalmente e discordo ou discordo totalmente e aqueles que não concordam nem discordam, é pequena, tendo em conta que 33%, de percentagem válida dos docentes, não consegue emitir uma opinião. Pode, talvez, confirmar-se que os docentes sentem que não existem grandes momentos informais de partilha ou de

colaboração entre os professores. Esta perspectiva, parece acentuar a aparente sensação de que não existe verdadeira comunicação, para que se deem conta da importância de partilhar ideias, pessoais ou não, pontos comuns ou diferentes, etc.

Quadro 25 - No meu departamento sou encorajado(a) a participar em ações de formação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	2,9	2,9	2,9
	Discordo	5	4,8	4,8	7,7
	Não concordo nem discordo	28	26,9	26,9	34,6
	Concordo	50	48,1	48,1	82,7
	Concordo totalmente	18	17,3	17,3	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Das 104 respostas obtidas 65,4%, de percentagem válida, de professores concorda ou concorda totalmente com a necessidade de formação contínua. Todavia, verifica-se que a soma resultante das respostas dos sujeitos que não concordam nem discordam com as respostas de discordo e discordo totalmente, é de alguma forma significativa, 34,6%, de percentagem válida. Tendo em atenção, a abstenção (que não manifestam opinião) nesta resposta, com uma percentagem válida de 26,9%, de professores. A soma referida, encontrada para as respostas negativas, pode significar que a formação, não se apresenta como uma preocupação para os, ainda muitos, professores. Nesta linha de pensamento, parece estar em causa a desvalorização pelo desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem profissional, necessários à implementação de estratégias diferenciadoras/flexíveis que sejam promotoras do sucesso dos alunos e do próprio professor, como é a atual exigência normativa do DL55, suportado pelo DL 54, ambos de 6 de julho de 2018.

Informa-se no quadro a seguir, uma síntese dos resultados quantitativos até agora analisados, no âmbito dos dados sobre os fatores de liderança.

Quadro 26 - Resumo dos resultados dos dados sobre os fatores de liderança

Dados: fatores de liderança (escala de concordância de Likert)	% Válida				
	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
No meu departamento sou encorajado a desempenhar funções de liderança.	6,8	18,4	36,9	30,1	7,8
No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como ensinar.	4,9	16,5	30,1	40,8	7,8
No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como avaliar.	1,9	7,7	27,9	51,0	11,5
No meu departamento sou encorajado(a) a desenvolver projetos.	3,9	12,6	16,5	54,4	12,6
Na minha escola sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança.	5,0	25,7	33,7	25,7	9,9
Na minha escola, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão	2,9	11,7	33,0	45,6	6,8
No meu departamento sou encorajado(a) a participar em ações de formação.	2,9	4,8	26,9	48,1	17,3

Fonte: autora da dissertação (2018)

### 5.3 Fatores de Colaboração

A análise quantitativa dos fatores de colaboração, na escola, de acordo com o inquérito por questionário preenchido pelos professores, é, também, a par dos resultados anteriores para os resultados sobre os fatores de liderança, reveladora dos principais traços da cultura escolar. Assim, os dados quantitativos relativos ao tópico, colaboração, manifestam-se da seguinte forma:

Quadro 27 - Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo	2	1,9	1,9	2,9

Não concordo nem discordo	13	12,5	12,5	15,4
Concordo	60	57,7	57,7	73,1
Concordo totalmente	28	26,9	26,9	100,0
Total	104	100,0	100,0	

Das 104 respostas obtidas a maior percentagem válida é da soma das respostas concordo e concordo totalmente (84,6%), sendo menos significativa a soma das respostas negativas e sem opinião com 16,4%, de percentagem válida de respostas. De realçar, novamente, que neste tema a percentagem válida da resposta, não concordo nem discordo (12,5%), parece manter a tendência anterior e apresenta um valor mais alto de respostas do que a soma dos níveis de não concordo ou discordo totalmente. No entanto, a percentagem válida positiva, parece ser indicadora da preocupação dos docentes em cumprir o registo de planificação de atividades, pois esta é, também, um dos parâmetros da avaliação de desempenho docente. O trabalho em conjunto nesta área é considerado essencial, tendo em conta que, a planificação de atividades visa ou está direcionado ao cumprimento do aluno e aos respetivos resultados escolares.

Quadro 28 - De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	1,9	1,9	1,9
	Discordo	14	13,5	13,5	15,4
	Não concordo nem discordo	11	10,6	10,6	26,0
	Concordo	56	53,8	53,8	79,8
	Concordo totalmente	21	20,2	20,2	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Das 104 respostas obtidas a maior percentagem válida resulta da soma das respostas concordo e concordo totalmente (74%). Contudo a percentagem válida de respostas dadas ao nível, do discordo e discordo totalmente (15,4%) e ao nível não concordo nem discordo (10,6%), apresenta, novamente, um valor significativo de 26% de percentagem válida. Significa, provavelmente, que estes professores não sentem que exista, no seu departamento, trabalho colaborativo. Contudo pode, ainda, querer dizer que existem dúvidas acerca do verdadeiro sentido de colaborar, embora, grande parte

dos professores sentem que existe trabalho colaborativo no seu departamento, falta saber a que nível!

Quadro 29 - De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válid o	Discordo totalmente	2	1,9	1,9	1,9
	Discordo	11	10,6	10,6	12,5
	Não concordo nem discordo	11	10,6	10,6	23,1
	Concordo	53	51,0	51,0	74,0
	Concordo totalmente	27	26,0	26,0	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Das 104 respostas obtidas a maior porcentagem válida advém da soma das respostas concordo e concordo totalmente (77%). Ou seja, os professores têm a certeza de que no seu grupo disciplinar se trabalha em colaboração. Já a soma em termos de porcentagem válida das respostas dadas ao nível do discordo e discordo totalmente (12,5%) e de não concordo nem discordo (10,6%) - igual ao valor encontrado anteriormente, ao nível de departamento -, apresenta um valor de porcentagem válida apreciável (23%) que, pode indicar que estes docentes não sentem que exista qualquer trabalho em colaboração ou, no caso dos que não têm opinião, podem não saber como é que este trabalho se pode operacionalizar.

Quadro 30 - De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válid o	Discordo totalmente	1	1,0	1,0	1,0
	Discordo	13	12,5	12,5	13,5
	Não concordo nem discordo	27	26,0	26,0	39,4
	Concordo	50	48,1	48,1	87,5
	Concordo totalmente	13	12,5	12,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Das 104 respostas obtidas a maior porcentagem válida continua a ser resultante da soma das respostas concordo e concordo totalmente (60,6%). Parece, pois, haver

consensualidade quanto à existência de trabalho colaborativo, agora, ao nível da escola. Porém, a soma de percentagem válida de respostas dadas ao nível do discordo/discordo totalmente (13,5%) e de não concordo nem discordo, ou seja, sem opinião concreta (26%), apresenta um valor expressivo de percentagem válida igual a 38,5%. Curiosamente o valor percentual das respostas sem opinião aumentou significativamente (em 15,4%), em relação às respostas sem opinião das questões anteriores, ou seja, se para muitos destes docentes, no departamento e no seu grupo disciplinar parece existir colaboração docente, o mesmo não acontece ao nível da escola. O que, não deixa de ser um facto para reflexão como se justificam estas discrepâncias, que pelo instrumento, sendo ele típico do método quantitativo, não é possível inferir.

Quadro 31 - De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo	6	5,8	5,8	5,8
	Não concordo nem discordo	27	26,0	26,0	31,7
	Concordo	59	56,7	56,7	88,5
	Concordo totalmente	12	11,5	11,5	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Das 104 respostas obtidas a maior percentagem válida resulta, novamente, da soma das respostas concordo e concordo totalmente (68,2%), embora e, curiosamente, é um valor um pouco abaixo do verificado ao nível do departamento ou do grupo disciplinar. Parece ser demonstrativo da possível diferença de objetivos existentes por disciplina em cada conselho de turma, onde, parece, assim, diminuir a tendência para trabalhar mais colaborativamente. Mais uma vez, o número de respostas de não concordo nem discordo, apresenta um valor importante a considerar 26%, de percentagem válida. Este valor parece confirmar que muitos são os docentes que não se definem quanto à existência de trabalho colaborativo, parece existir ou indicar dúvida.

Quadro 32 - Na minha escola, os professores partilham ideias e materiais de ensino

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	1,9	1,9	1,9
	Discordo	10	9,6	9,7	11,7
	Não concordo nem discordo	11	10,6	10,7	22,3
	Concordo	61	58,7	59,2	81,6
	Concordo totalmente	19	18,3	18,4	100,0
	Total	103	99,0	100,0	
Omisso	Sistema	1	1,0		
Total		104	100,0		

Das 103 respostas obtidas a maior percentagem válida é da soma das respostas concordo e concordo totalmente (77,6%), ou seja, são muitos os docentes que na escola partilham ideias e materiais. No entanto, a percentagem válida de respostas dadas ao nível do discordo e discordo totalmente, cuja soma é de 11,6%, deve ser motivo de atenção, pois a juntar a percentagem válida de indecisos (10,7%) encontra-se um valor significativo, igual a 22,3%. Pode isto querer dizer, que muitos professores não se identificam com a questão ou não têm a certeza da sua praticabilidade (existência de partilha de ideias ou materiais na escola). Por outro lado, provavelmente, preferem não manifestar opinião, podendo estar por trás a mesma ideia anteriormente manifestada de que não necessitam de o fazer e, como tal, podem ter preferência em trabalhar de forma mais individual.

Em síntese, no quadro a seguir expõem-se os resultados quantitativos correspondentes aos dados analisados sobre os fatores de colaboração.

Quadro 33 - Resumo dos resultados dos dados sobre os fatores de colaboração

Dados: fatores de colaboração (escala de concordância de Likert)	% Válida				
	Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola.	1,0	1,9	12,5	57,7	26,9
De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente.	1,9	13,5	10,6	53,8	20,2

De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente.	1,9	10,6	<b>10,6</b>	<b>51,0</b>	<b>26,0</b>
De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente.	1,0	12,5	<b>26,0</b>	<b>48,1</b>	12,5
De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente.	0	5,8	<b>26,0</b>	<b>56,7</b>	11,5
Na minha escola, os professores partilham ideias e materiais de ensino.	1,9	9,7	<b>10,7</b>	<b>59,2</b>	<b>18,4</b>

Fonte: autora da dissertação (2018)

## **6. Apresentação dos Resultados Qualitativos**

### **6.1 Dados Biográficos dos professores entrevistados**

#### **6.1.1 Sexo e idade dos professores**

Os sujeitos entrevistados são maioritariamente do sexo feminino, só dois são do sexo masculino. Os sujeitos estão categorizados de T1 a T8. A idade varia num intervalo entre os 50 e os 66 anos.

#### **6.1.2 Experiência anterior e experiência na escola atual dos professores**

Todos os sujeitos entrevistados têm muita experiência de trabalho, enquanto professores, que varia num intervalo entre 24 e 36 anos de serviço total. Na escola, objeto de estudo, os sujeitos apresentam, igualmente, muito tempo de serviço, que se posiciona num intervalo entre 17 e 31 anos de experiência profissional.

O sujeito designado por T1 é o diretor da escola e a sua experiência de 36 anos de atividade docente, foi quase sempre no exercício de funções de liderança principal.

Os sujeitos entrevistados, de T2 a T8, apresentam muitos anos de serviço docente que varia num intervalo entre os 24 e os 31 anos. Muitos dos quais na escola em estudo ou em alguns casos, têm, na escola estudada, a totalidade desse serviço acumulado e essa experiência de trabalho varia num intervalo de 23 a 31 anos de função docente.

### 6.1.3 Funções desempenhadas na escola, disciplinas que lecionam e habilitações académicas dos professores

Na escola atual, o sujeito T1, foi presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP), de 2010 até 2017 e diretor nos últimos 7 anos. O diretor, sujeito T1 é, da área disciplinar de Filosofia.

Os sujeitos T2 a T8 exerceram quase sempre funções de liderança intermédia como coordenadores de departamento, coordenadores de grupo disciplinar e como diretores de turma. O sujeito T2 já teve funções de liderança principal em órgãos de direção máxima da escola, como adjunta e assessora da direção. O sujeito T4 é coordenador do Plano Nacional de Leitura e coordena a biblioteca da escola. Os sujeitos T5 e T6 pertencem, também, à equipa de avaliação interna, sendo que o sujeito T5 exerce as funções de coordenadora desta equipa.

### 6.1.4 Nível de ensino, anos que leciona, número de alunos que tem, horário e horas de contato com alunos

O sujeito T1, o diretor, não leciona por inerência do seu cargo, enquanto líder principal do agrupamento de escolas que representa. O seu horário orienta-se pela presença contínua e diária, na sede do agrupamento, a escola secundária objeto do estudo. O diretor mantém o contato com os alunos em qualquer momento e sobretudo quando solicitado.

Quadro 34 - Distribuição dos participantes pelas suas áreas disciplinares

Sujeitos	Nível de ensino	Anos que leciona	Número de alunos	Horário	Horas de contato com os alunos
T2	Secundário regular	10º e 12º	100	Dividido em blocos de 90 minutos pelas turmas	Para além do horário oficial acrescenta o horário definido pela direção
T3	Secundário regular	10º e 12º	70	Quatro blocos de 90 minutos ao 12º ano e três blocos de 90 minutos ao 10º ano	O horário oficial, mas não refere outro tempo de contato com os alunos.
T4	3º ciclo	7º	28	Um bloco de noventa minutos mais 45 minutos	O horário oficial, mas não refere outro tempo de contato com os alunos.
T5	Secundário regular	10º, 11º e 12º	68	Quatro manhãs e duas tardes que representam três vezes de aulas de 90 minutos em cada turma.	Para além do horário oficial acrescenta 45 minutos para apoio em cada turma

T6	Secundário regular	11º	37	Aulas oficiais de manhã e à tarde só para apoio	Para além do horário oficial acrescenta o horário de apoio e sempre que procuram.
T7	Secundário profissional Ensino recorrente Ensino EFA (Educação e Formação de Adultos)	10º do curso técnico de comercial 12º ano do ensino recorrente 10º, 11º e 12º nos cursos PRVC e EFA 7º, 8º, 9º	120	Manhãs e tardes com profissionais Noite com o Recorrente Com o EFA, só quando necessário	Horário oficial e com os alunos do curso EFA, sempre que eles precisem
T8	Secundário regular Secundário profissional	11º ano 10º e 11º	100	Manhãs e duas tardes	Para além do horário oficial acrescenta 45 minutos de apoio

Fonte: autora da dissertação (2018).

## 6.2 Entrevistas: coordenadores

As entrevistas decorreram de acordo com um guião para os professores de liderança intermédia (coordenadores) e um guião para a liderança principal, o diretor. Assim, a categorização dos dados qualitativos, para o primeiro caso (professores coordenadores), envolvidos na análise de conteúdo, foram agrupados em quatro grandes temas como indica o quadro a seguir:

### 6.2.1 Modos de trabalho dos professores e suas relações

Neste tema surgem os diferentes subtemas de acordo com as questões colocadas e orientadas pelo guião de entrevista aos coordenadores que representam a liderança intermédia.

#### 6.2.1.1 Modo como os professores trabalham (colaboração, sim ou não em que contextos e a que níveis, etc.)

No geral, a esta questão, todos os sujeitos entrevistados falam do trabalho colaborativo no sentido da partilha, da corresponsabilidade e do trabalho com empenho. Enfatizam o aluno e os respetivos resultados. Referem a boa relação e a partilha ao nível do grupo disciplinar. Dos outros grupos, pouco sabem, ou não conhecem, mas consideram que no geral, na escola há uma boa relação.

Eu acho que há efetivamente algum sentido de partilha e de responsabilidade associada ao trabalho desta escola. Acho que os professores consideram que, de facto, os resultados são importantes e por isso mesmo colocam o aluno sempre em primeiro lugar, eu estou a falar

genericamente, mas se puder objetivar com aquilo que conheço melhor, que é o meu grupo, sinto isso.

T2

Considero que na minha Escola, de um modo geral os professores trabalham com empenho, dedicação e sempre preocupados com o sucesso dos nossos alunos manifestando uma grande disponibilidade sempre que necessário. Considero também ser bom o relacionamento entre professores, quer dentro de um dado Grupo quer, em termos globais, ao nível de todos os professores.

T3

Acho que trabalhamos muito bem até porque o meu grupo é muito pequeno, neste momento somos três professoras de francês e duas professoras de espanhol, somos 5 na área disciplinar porque as outras colegas têm mais português do que francês. Penso que nos relacionamos todos muito bem, trabalharmos bem em conjunto. Como somos poucos conseguimos nos intervalos falar dos problemas e resolvê-los ali mesmo, damos-nos todos muito bem.

T4

Em termos de relacionamento é ótimo aqui na escola, não só no meu grupo, mas em todos. Enquanto coordenadora de departamento, fomento que nos outros grupos disciplinares aconteça o mesmo.

T6

O ambiente é muito bom entre os professores. Especialmente no meu grupo disciplinar, há muita partilha, é quase uma família, com os outros grupos também nos relacionamos muito bem, há um bom ambiente, acho eu.

T7

A condição de partilha, de corresponsabilidade e do empenho, continua a ser sublinhada e parece, confirmar-se, para o professor T8, que só é possível nos grupos disciplinares onde o número de professores é menor. Nos departamentos com vários grupos disciplinares, essas condições, tornam-se, de acordo com o anterior, de difícil operacionalização, justificada pela diferença de necessidades e interesses em cada grupo disciplinar. O hábito de partilhar, nestas condições, é complicado mesmo reconhecendo que, é cada vez mais importante colocar em prática o desenvolvimento dessas capacidades de forma transversal. Esta dificuldade, parece estar mais visível nos docentes com mais anos de trabalho, pois ainda têm tendência a trabalhar individualmente. Os sujeitos veem o bom relacionamento entre pares como uma vantagem para potenciar o modo como trabalham.

É complicado... há grupos em que há uma maior colaboração e entrosamento entre os colegas, uma partilha maior e melhor relacionamento, há outros em que não se nota tanto, são mais individualistas. Nota-se mais principalmente nos grupos que estão cá há mais anos.

T8

Os docentes referem que a obrigatoriedade atual de permanência na escola, definida em tempos não letivos, limita a vontade de permanecer mais tempo na escola. Contrastando com a opinião anterior, os docentes mais velhos, são agora apontados como aqueles que mais rapidamente se propõem a ficar para além das horas, estipuladas no horário, para trabalhar em conjunto. De qualquer forma, é acentuado que, por se conhecerem melhor, esta patilha é mais benéfica pois, por pertencerem ao mesmo grupo disciplinar, têm por base as mesmas necessidades e interesses.

Ao nível da atual situação profissional, atualmente obrigam a que as pessoas (docentes) estejam mais tempo na escola. Assim, como há obrigação de estar, não se nota o que acontecia há uns anos atrás, nós estávamos sem sermos obrigados, no grupo da matemática. O grupo de trabalho onde eu me insiro (os mais velhos da casa) é muito bom. Se for necessário estamos horas, para além do horário, para conseguirmos trocar impressões, planear as aulas, trocar as informações que temos fazemos, formação juntos...

T5

Os docentes dirigem o modo com trabalham sempre em função do aluno, ou seja, o ponto principal, que determina a forma como trabalham, é o aluno e respetivos resultados.

Acho que os professores consideram que, de facto, os resultados são importantes e por isso mesmo colocam o aluno sempre em primeiro lugar, eu estou a falar genericamente, mas se puder objetivar com aquilo que conheço melhor, que é o meu grupo, sinto isso. Um trabalho muito dirigido para o aluno e para os resultados do aluno!

T2

#### **6.2.1.2 A colaboração docente e sua representatividade na escola**

A colaboração entre professores parece ser vista, essencialmente, como a partilha de informações, de trabalho, de materiais e do bom relacionamento entre eles. Este último é um importante fator para o sentimento de bem-estar, necessário à vontade de partilhar e trabalhar em conjunto, assim como de estabelecer amizades. Face à pressão externa e interna para que, se instalem procedimentos de colaboração entre docentes, os professores situam a necessidade de aprender a colaborar ao nível da avaliação dos alunos e respetivos resultados, sentindo que será este o nível que, de alguma forma, ditará a competência, externa e interna, do professor. A necessidade de se sentirem iguais e no “mesmo barco”, é um pensamento de segurança e de força, que propicia a criação de laços de amizade entre os docentes. Segundo os docentes a partilha é benéfica e, normalmente, surge nos momentos informais, altura em que os

professores estão mais à vontade para dizer o que sentem e pensam. Finalmente, consegue-se perceber que os professores transportam muito das suas impressões emocionais para o trabalho e valorizam esta questão nos momentos informais, momentos estes, também muito valorizados pelos professores.

O grupo de trabalho onde eu me insiro (os mais velhos da casa) é muito bom. Se for necessário estamos horas, para além do horário, para conseguirmos trocar impressões, planear as aulas, trocar as informações que temos fazemos, formação juntos... ainda há pouco, num sábado, fomos fazer formação a Braga 5 pessoas, porque nos juntamos e combinamos boleias. E, para além disso, vamos sempre aos encontros promovidos pela Associação Portuguesa de Matemática. Estamos três ou quatro pessoas sempre inscritas no ProfMat, pagamos do nosso bolso e tentamos atualizar os nossos conhecimentos para ficarmos a par dos últimos programas, das novidades pedagógicas e curriculares. Eu não consigo vir dar aulas sem ter previsto/planeado quais os exercícios que devo fazer na aula, o que devo mandar fazer em casa. Verifico se os sei fazer, por dois processos ou pelo processo mais simples, para conseguir explicar aos alunos a melhor forma de ultrapassar/resolver um problema de matemática.

Também, caso um colega fique doente, tenha uma consulta ou até, por outro motivo familiar, não possa vir, os restantes vão descobrir qual é o que está mais disponível para o substituir de modo que os seus alunos não fiquem sem aulas. Já fazíamos isto antes das famosas aulas de substituição. Damos mesmo a aula, como se fosse o outro professor, como se a turma fosse nossa. Chegado o tempo de correção de exames a partilhar trabalho, por vezes é em casa de uns e outros, procuramos minimizar o desconforto de quem está menos bem, partilhando bem-estar. Ninguém fica melindrado com a presença de um colega nas suas aulas, como coadjuvante. O que queremos é melhorar a qualidade de ensino e ajudar os nossos alunos a aprender.

Estamos juntos no mesmo barco e ajudamo-nos também, convivemos em dias de aniversário, partilhando prendações e lanches. A nossa relação é ótima, conhecermo-nos mesmo bem. Os colegas que aqui são colocados sentem isso e, a maioria, gosta de cá estar. Nós também os acarinhámos, procuramos ajudar, e por isso ficam com pena de não poderem continuar na escola.

T5

Sobre o trabalho colaborativo, parece existir alguma confusão com o conceito de cooperação, pois ambos os termos se relacionam com o trabalho junto de alguém e o auxílio em termos de ajuda. Estes conceitos foram desenvolvidos ao longo do enquadramento teórico. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional, segundo os entrevistados dá-se desde que haja disponibilidade, iniciativa própria e, principalmente, afinidade entre os docentes. Os docentes privilegiam mais o trabalho feito no próprio grupo disciplinar (confirmando o que anteriormente foi dito, pelos professores, na entrevista), por terem assuntos em comum e porque, desta forma, é mais fácil garantir o cumprimento de regras, o número de elementos é menor, a crítica ou o julgamento do trabalho entre colegas e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem é menos posto em causa.

Nós fazemos muito trabalho em conjunto, se um prepara um PowerPoint, outro prepara uma ficha e faz-se a partilha, do que é o essencial. Quem faz uma ficha mostra ao outro e o outro corrige, completa-a e é com base nesta ajuda mútua que consideramos que os alunos poderão melhorar e nós, também, o nosso papel. Eu gosto mais de trabalhar com os outros, mesmo na equipa de autoavaliação... acho que embora seja eu a coordenadora as pessoas que trabalham comigo se sentem bem, até porque aceitamos opiniões divergentes e temos consciência de que juntos fazemos um trabalho melhor. Portanto só tem vantagens, aceitamos o feitio de cada um e isso não interfere na nossa relação profissional. Aceitamos bem as divergências e as propostas que nos apresentam, e após refletirmos em conjunto, chegamos a um produto final.

T5

É muito importante, porque embora tenha muitos anos de experiência, há sempre coisas novas e embora tente estar a par de recursos novos, há sempre algum colega que conhece o recurso x ou y e trocamos impressões. A diversidade de estratégias é importantíssima, eu tento diversificar estratégias, quer de ensino, quer de avaliação, procuro ter um leque de instrumentos que me permitam fazer uma avaliação mais justa.

T6

Eu aprendo de qualquer forma, com toda a gente. Gosto muito de falar com pessoas e de estar com elas. Estamos a falar de colegas, mas eu costumo dizer que aprendo muito com os meus alunos e como estou no ensino noturno, com adultos, aprendo muita coisa, adoro este tipo de ensino. Não quer dizer que os mais jovens não nos ensinam também...

T7

### **6.2.1.3 Perceção sobre os momentos de trabalho**

Os professores percecionam ou entendem que os momentos de trabalho, no geral das entrevistas, fazem mais sentido em partilha ou em conjunto. Não obstante, para alguns professores, os momentos de reflexão individual são, igualmente, importantes para o melhor desenvolvimento e prática profissional. Um dos sujeitos refere, no entanto, o desagrado manifestado por alguns colegas em trabalhar em conjunto e em cumprir regras, o que, segundo o mesmo, impede o melhor funcionamento da escola enquanto organização empenhada na qualidade e no sucesso dos alunos, assim como limita o bom ambiente.

Mais uma vez insisto na ideia de partilha, de cooperação no trabalho, só assim se consegue melhorar o desempenho e os resultados escolares. A diversidade de estratégias vai surgindo, justamente desse conhecimento partilhado e daquilo que para uns resultou e os outros sentem que pode funcionar, vamos sempre avançando nesta tentativa de acertar e melhorar, mas a ideia é sempre caminhar, não há receitas, todos sabemos que não há receitas e, portanto, é sempre por tentativa e erro.

T2

Basicamente, posiciono esse papel ao nível da partilha de informação e experiências; da discussão de ideias de melhoria e até mesmo num caso ou outro ao nível de inovação, o que pode ocorrer por exemplo em contexto de desenvolvimento de um trabalho colaborativo em

equipas ou em contexto de procura regular de informação diversa e de participação em ações de formação, seminários e palestras, onde de facto essa partilha é potenciada entre colegas.

T3

Já nos viramos do avesso para ver se eles aprendem, estamos a lutar com a desmotivação dos alunos... eles têm acesso a tanta coisa... Eu sei que nem todas as salas têm computadores... A minha sala tem computador e projetor e não há problema nenhum propor fichas...

T4

Eu noto que às vezes rumamos para lados opostos, em termos de conselho de turma, os professores mais ligados à turma... devíamos ter rumos idênticos, apercebo-me que alguns colegas pela sua forma de estar não seguem as regras... eu gosto de seguir as regras porque uma organização com regras é essencial para o sucesso dos alunos e também para nós professores, para ter um bom ambiente, garantindo uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

T7

#### **6.2.1.4 Aprendizagem dos professores**

Os professores explicam que a qualidade do trabalho docente, no que diz respeito à aprendizagem de diferentes estratégias, a aplicar no processo de ensino e aprendizagem, depende de uma aprendizagem docente tanto individual como com os pares. No entanto, afirmam que quer uma situação quer outra têm vantagens e desvantagens, quando olhadas separadamente, por isso devem ser dimensões trabalhadas em equilíbrio.

Sentem que o trabalho com os colegas é uma forma de crescimento e também de desenvolvimento pessoal e, como tal, valorizam o papel dos colegas nesta dimensão. Trabalhar com os pares é essencial e ajuda a “trilhar” o mesmo caminho no sentido da uniformização de procedimentos. Os entrevistados partilham da opinião que trabalharem em conjunto informações, experiências e a discussão de ideias, o que acontece preferencialmente em momentos informais, constitui uma grande vantagem. Ou seja, potencia o contexto do desenvolvimento do trabalho colaborativo, que resulta em melhores resultados para os alunos e para a escola no seu todo.

Eu acho que muita coisa tem que ser feita sozinha, não é? O trabalho individual é indispensável e é insubstituível, depois, como acabei de dizer, é importante a partilha de experiências, mas a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos obriga a um trabalho autónomo, eu acho ... .

T2

Trabalhar de forma individual ou trabalhar em equipa, uma e outra situação tem vantagens e desvantagens, dependendo daquilo que estamos a fazer ou pretendemos fazer. Dizendo de outra forma, há alturas em que se revela ser mais conveniente/eficaz/eficiente trabalhar de forma individual em ambiente próprio como seja em nossa casa, outras vezes revela-se ser mais vantajoso trabalhar em equipa para, por exemplo trocar ideias e distribuir tarefas, mas não

equipas com muitos elementos. Pessoalmente quando trabalho só é normalmente em casa, mas considero muito importante o trabalho em equipa com Colegas onde gosto de trocar e aprofundar ideias e desenvolver coisas novas.

T3

Com outros claro, partilhar experiências é muito importante.

T4

#### **6.2.1.5 Importância da formação profissional / contínua na vida dos professores**

Os professores consideram a formação profissional, quer ao nível da realização de um curso na universidade, quer ao nível de um centro de formação muito importante, embora confirmem a necessidade de aliar a formação com a prática. Neste âmbito, veem como vantagem o intercâmbio entre professores, a troca de opiniões que permite o enriquecimento do trabalho pela novidade e diversidade de estratégias, pois a intenção é chegar a um produto final de sucesso e a uma avaliação mais justa.

É assim, os cursos e as formações que nos são oferecidas e sugeridas não deixam de ser importantes. Claro que fazem sentido em determinado momento do nosso percurso. Depois, tudo tem que ser complementado e enriquecido com a prática, é fundamental. Por exemplo, no caso do português, a formação inicial que recebemos sobre os novos programas foi fundamental para percebermos a orientação que o ministério queria dar àquele programa que nos apresentou. Porque uma coisa é apresentar-nos no papel um programa, outra coisa é depois dizerem-nos como é que o devemos abordar, nesse sentido acho que a formação é indispensável. Depois, é fundamental, principalmente quando surgem programas novos, desenvolver um trabalho em grupo, para que, na mesma escola, um mesmo caminho seja trilhado. Acho que é fundamental.

T2

É-me indiferente, porque logo que haja formações na minha área, eu faço-as independentemente de ser na faculdade ou em Centros de Formação, haja cursos...

T7

A combinação das duas é o ideal. Por iniciativa própria temos que melhorar estar atentos e progredir, mas também devemos recorrer à universidade e aos centros de formação para ter contacto com formadores, também é importante, o balanço entre as duas situações. Partilharmos opinião... falo mais com alguns colegas com quem tenho maior afinidade, troco com eles mais experiências e ideias.

T8

Para alguns dos entrevistados a formação nos centros de formação é suficiente, tendo em conta a obrigatoriedade da mesma, imposta pela lei, com um mínimo de vinte e cinco horas de formação anual. A formação contínua é exigida e na opinião geral é fundamental, mas deveria ser grátis, no entanto, uma boa parte das formações interessantes têm custos individuais que limitam a sua frequência. Outro fator apontado

é a dificuldade em gerir tempos, uma vez que a maior parte da formação é no regime diurno. Os sujeitos que apreciam a formação através das universidades, referem que tentam aproveitar tudo o que podem. Existem, porém, algumas formações, especialmente, as exigidas e específicas do Ministério da Educação, em que há uma seleção de candidatos por agrupamento que, depois, têm a função de replicar as mesmas junto dos colegas no próprio agrupamento. Estas funcionam de um modo geral bem, pela especificidade e pela novidade que pode constituir em termos de estratégias e recursos.

Nunca, jamais, esses são os cursos obrigatórios que temos que fazer. Eu como professora bibliotecária todos os anos tenho que fazer 25 horas de formação e isso chega-me, gosto mais de falar com os colegas aqui na escola e não só, porque tenho um encontro mensal em que trocamos experiências, não só como professoras bibliotecárias, mas também como professoras que lecionam.

T4

Sempre que há cursos nas Universidades nós vamos, nem que tenhamos de pagar, nós aproveitamos essas formações todas e convidamos sempre alguém para ir, para partilhar carro e termos companhia. Já aconteceu o Ministério da Educação dar formação sobre este novo programa de Matemática A e eu fui uma das selecionadas. Como nessa formação não era possível estarem todos os professores, foi replicada aqui na escola, para que os restantes colegas tivessem acesso à mesma informação. Portanto há uma perfeita colaboração/partilha de saberes entre todos.

T5

Depende...na maior parte das vezes acho que melhora mais com outros, porque não somos sempre autodidatas, há muito que aprendemos com a experiência dos outros. Acho que se for uma área específica, numa universidade... o maior problema são os custos, porque atualmente é-nos exigida uma formação contínua, mas não nos é facultada a título gratuita e depois também os horários, são sempre pós-laborais, noite ou fim de semana... mas na minha área específica acho que universidades.

T6

#### **6.2.1.6 Recursos do professor que contribuem para o desenvolvimento profissional**

Os professores entrevistados recorrem à consulta de documentos, à internet, aos colegas, a contatos pessoais e a especialistas na universidade, para obter resposta a especificidades da disciplina que lecionam. Referem que têm preferência, no caso do recurso a colegas, por aqueles que já conhecem à mais tempo e em quem confiam, sem medo de serem criticados.

Consultaria documentação esclarecedora ou colegas que lecionam a mesma disciplina. Com certeza que as pessoas escolhidas para partilhar algo interessante seriam as colegas mais antigas da minha área disciplinar, por serem aquelas com quem trabalho há mais tempo.

T2

Geral e prioritariamente consulto a internet e outras fontes de Conhecimento, sendo que também por vezes recorro da consulta a dois meus colegas de Grupo (uma Colega e um Colega) que são aqueles que considero serem os que estão mais próximos e ligados a mim.

Por norma sempre que tenho alguma coisa que considero interessante para partilhar no âmbito da Disciplina que leciono (Matemática) partilho com aqueles Colegas do Departamento de Matemática, a quem entendo poderá interessar.

T3

Às minhas colegas ou procuro na internet. Com os meus colegas professores, sem dúvida.

T4

Eu começo por perguntar aos colegas da escola. Se há uma dúvida que me surge, entre todos tentamos saber como se resolve. E mesmo assim as dúvidas permanecerem, cada um de nós tem os seus contactos, até com outras escolas e perguntamos a esses colegas as questões. Se for preciso também temos o contacto de colegas da universidade, por isso é o empenho em tirar partido dos contactos que temos que aprender mais. Se tivesse algo interessante partilharia com os meus colegas todos, em particular a quem isso pudesse ajudar/ser útil.

T5

Às vezes aos colegas porque todos temos experiências e conhecimentos diversos, se precisar de uma informação mais científica tento procurar junto de especialistas na área, autores de manuais, professores que tive durante o curso, sempre tive boa receptividade.

No fundo partilhava com os colegas de grupo, num assunto transversal com os colegas de escola.

T6

Consulto colegas que lecionaram. Estou há 3 anos com a disciplina de Sociologia à noite, mas tenho a colega Joaquina que leciona há mais tempo de dia, os conteúdos são os mesmos... para mim o 1º ano foi difícil, por isso consultei a colega para me auxiliar e descobrir estratégias facilitadoras. Depois temos os manuais e outros recursos.

T7

### **6.2.1.7 Fatores que facilitam ou impedem o desenvolvimento profissional e a colaboração**

O maior receio parece ser, nesta partilha, o julgamento dos pares que, desta forma, condiciona o bom ambiente entre todos, assim como a inquietação para partilhar ideias ou materiais. Todos têm preferência em partilhar no próprio grupo disciplinar e de forma informal.

Tenho maior afinidade com pessoas da minha faixa etária, normalmente é com elas que falo e partilho mais o trabalho. Colegas do mesmo ano em que terminei o curso, há uma maior empatia. Provavelmente, se calhar não há tanta afinidade em termos de feitio com determinadas as pessoas, com feitios mais complicados, por exemplo, para desenvolver conversas, a maneira de ser da pessoa.

T8

Os fatores que impedem ou facilitam um maior intercâmbio com os colegas em relação a temas pedagógicos, estão resumidos no quadro a seguir e são fundamentalmente:

Quadro 35 - Fatores que impedem ou facilitam o trabalho colaborativo

Fatores que impedem	Fatores que facilitam
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Receio de ser julgado</li> <li>● Tempo</li> <li>● Distância da localidade onde os professores vivem</li> <li>● Processo de trabalhar de alguns professores</li> <li>● Evitar conflitos</li> <li>● Horários incompatíveis</li> <li>● Falta de empatia</li> <li>● Falta de afinidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bom ambiente</li> <li>● Professores do mesmo grupo disciplinar</li> <li>● Professores mais próximos</li> <li>● Imposição</li> <li>● Espírito de colaboração</li> <li>● Disponibilidade</li> <li>● E-mail</li> <li>● Colegas do mesmo ano de curso</li> </ul>

Fonte: autora da dissertação (2018)

O receio de ser julgado pelos colegas pode condicionar esse intercâmbio, o bom ambiente existente no grupo de trabalho é um fator facilitador da partilha.

T2

No nosso grupo, sendo os professores mais próximos, não existe qualquer barreira que constitua um fator relevante em termos de não poder abordar e/ou ser potenciado o intercâmbio e partilha de experiências, designadamente em contexto de aulas, relativamente a temas pedagógicos.

T3

Acho que é o tempo, apesar de tudo o que disse, às vezes por termos mais aulas e o tempo mais ocupado isso impede-nos de mais contacto com os colegas... Mas eu acho que em tempos idos conseguíamos estar mais tempo juntos e falar mais tempo... agora é tudo muito a correr, porque o pessoal mais novo tem um horário muito completo e é difícil estarmos em contactos uns com os outros...

T4

Quanto ao intercâmbio penso que não há nenhum impedimento em termos pedagógicos. É claro que, se funcionasse a imposição, conseguiríamos em alguns aspetos melhorar, porque assim nem sempre dá resultado. Mas não funcionamos assim. Embora a forma de trabalhar de um colega possa ser menos boa, aquele seu processo de trabalhar não esteja a dar resultado, nós não intervimos, até para não criar inimizades. E acho que devia ser alguém superior a nós a fazê-lo, porque podemos estragar a boa relação que existe. A chamada de atenção não deve ser feita por nós que estamos no mesmo patamar. O coordenador também não faz isso exatamente pelo mesmo motivo. Precisamente por ser um ambiente de amizade não toma essa iniciativa, evita o conflito. Mas claro que há coisas a melhorar e eu própria poderia ser chamada a atenção, há sempre coisas a melhorar.

T5

Os horários são o principal impedimento, horários incompatíveis que não nos permitem sentarmo-nos e conversarmos sobre seja o que for, muitas vezes trocamos impressões via e-mail, relativamente à elaboração de um teste, por exemplo. Fatores que facilitam são o espírito de colaboração e disponibilidade entre colegas.

T6

Acho que não há nada que possa impedir a troca de informação, só se for falta de empatia, porque temos muitas formas de trocar informação e facilmente o fazemos, por exemplo, por e-mail, mas também nos corredores e na sala dos professores.

T7

Colegas do mesmo ano em que terminei o curso, há uma maior empatia. Provavelmente, se calhar não há tanta afinidade em termos de feitio com determinadas as pessoas, com feitios mais complicados, por exemplo, para desenvolver conversas, a maneira de ser da pessoa.

T8

### **6.2.1.8 Aspetos formais e informais de aprendizagem colaborativa**

As atividades formais de reunião com professores cumprem a obrigatoriedade prevista pela legislação e realizam-se reuniões extraordinárias quando se justifica. Estas reuniões acontecem de forma mais periódica ou não, de acordo com a hierarquia, representada pelas diferentes lideranças intermédias. Assim, os departamentos com mais grupos disciplinares reúnem duas vezes por ano. As áreas disciplinares reúnem obrigatoriamente pelo menos uma vez por mês, a seguir à reunião mensal do conselho pedagógico. Existem, ainda, as reuniões de conselho de turma, que reúnem no início de cada ano, no fim de cada período e de forma intercalar, no 1º e 2º períodos. Podem, também, reunir sempre que os assuntos formais, normalmente relacionados com os alunos, o exijam. Para os sujeitos entrevistados acrescem as reuniões de conselho pedagógico que se realiza todos os meses e que orienta os assuntos formais das reuniões de grupo e departamento. Existem ainda as reuniões do conselho geral, onde estão envolvidos, em representação dos docentes, alguns professores e outros elementos da comunidade e, realizam-se pelo menos uma vez por período. Existem departamentos, que são ao mesmo tempo grupo disciplinar, ou seja, são departamentos com um único grupo disciplinar.

As áreas disciplinares reúnem, pelo menos, duas vezes por período. Poderá acontecer que seja necessário reunir todos os meses, mas nem sempre se justifica essa regularidade, mas pelo menos duas vezes por período, acho que todas as áreas disciplinares reúnem. Com equivalente periodicidade reúnem os diretores de turma. O português constitui um departamento curricular, não temos outras disciplinas associadas.

T2

A nível de reuniões formais de Departamento são as que estão previstas com periodicidade mensal e sempre que se justifique.

T3

Todos temos as reuniões do departamento, em primeiro lugar, e depois temos as reuniões da área disciplinar sempre.

Por lei acontece 2 vezes por período, mas no meu caso sempre que é preciso reunimos, até porque é muito fácil, somos um grupo de 5 pessoas.

T4

Formais temos reuniões de departamento são as reuniões do grupo disciplinar porque somos todos um só, que ocorre duas ou três vezes por período.

T5

Essencialmente grupo disciplinar, em termos de departamento temos as reuniões formais, de início do ano, que por um lado dá as boas vindas aos novos colegas e por outro orienta para orientar as reuniões de grupo no que diz respeito a planificação e os critérios... e depois no final do ano fazemos um relatório de atividades em que juntamos as várias áreas disciplinares. Reúne duas vezes por ano, geralmente. Quando é necessária uma tomada de decisão por parte do departamento, este ano já tive uma reunião para além das habituais para definir atividades interdisciplinares. O departamento curricular que coordeno propõe algumas atividades que envolvem criar grupos no mesmo departamento e depois disso tem que ser organizado e discutido. As reuniões do grupo disciplinar não são todos os meses, mas temos uma no início do período para discutir os resultados temos uma a meio e no fim do período para discutir avaliação dos alunos e o cumprimento das planificações.

T6

Nas formais, reunimos em departamento pelo menos 2 vezes por ano, reunimos em grupos disciplinares quase 1 vez por mês, a seguir ao conselho pedagógico, ou antes se houver matéria para discutir... em relação a conselhos de turma 1 vez por período, ainda há as reuniões intercalares logo no início do ano. Nos cursos EFA reunimos muitas mais vezes, porque temos que ter um acompanhamento maior e estar mais próximos do formando, mediador/formandos. Eu gosto mais dos EFA's pela proximidade e partilha de informação.

T7

Temos pelo menos uma por período. Departamento é só no início e final do ano, por área disciplinar uma por período, ...

T8

Resumidamente os temas ou assuntos debatidos nestas **reuniões formais** são essencialmente:

- Plano anual de atividades;
- Programas curriculares;
- Planificações;
- Resultados escolares;
- Estratégias de melhoria dos resultados escolares;
- Relatório anual de atividades;

- Situações problemáticas;
- Avaliação interna ou externa.

Quase sempre os mesmos, a definição e cumprimento do plano de atividades, dos programas curriculares, as estratégias de melhoria dos resultados escolares. São sempre essas temáticas, claro!

T2

São exemplos temas relacionados com: desde logo os nossos alunos, com o desenvolvimento do programa, com as dificuldades do dia a dia, aspetos pedagógicos, ideias que vão surgindo, eventos que tenham ocorrido ou que se preveja venham a ocorrer, sucessos e fracassos, como seja ao nível de resultados dos alunos, ensino e aplicação de novos conhecimentos.

T3

Sobre questões pedagógicas e aquilo que diz respeito à área disciplinar, só isso.

T4

Nas recomendações dos relatórios de avaliação do Sucesso Académico já sugerimos que número de reuniões aumentasse e passar a ser determinado pela direção como obrigatório reunir formalmente por grupos de níveis de ensino. Assim quem não estava tão ligado a escola era obrigado a estar de certeza, mesmo que não fosse de perto da escola. Nós os mais velhos vivemos aqui perto, temos os filhos criados e estamos habituados a trabalhar em conjunto. Mas assim poderia haver um maior intercâmbio com os mais novos que normalmente estão ensino básico. De qualquer modo não deixamos de ter bons elementos do ensino básico a vir à escola, o seu trabalho não deixa de ser bom, mas não é tanto de partilha.

Nessas reuniões começamos com as informações do conselho pedagógico, com os critérios de avaliação no início do ano; a própria atividade desenvolvida com os alunos é debatida com muito cuidado, criam-se instrumentos de registo comuns, ouve-se opinião de todos e por subgrupos; vamos trabalhando áreas específicas da Matemática. Mas normalmente não dá muito tempo para chegar a esta parte de preparação de aulas. Faz-se uma distribuição de tarefas e, por mail, vamos comunicando. Esta questão de estarmos todos juntos, está-se a apontar para a necessidade de o fazer com mais frequência pois, por vezes, julgo que seria proveitoso estarmos mais tempo em conjunto a debater/partilhar as nossas experiências letivas.

T5

Atividades formais são: a reflexão sobre os resultados do sucesso académico, que é transversal a todas as áreas, sempre no início de todos os períodos, recebemos os resultados e debruçamo-nos sobre isso, as planificações no início do ano, é uma atividade formal, não no grupo todo, mas em colegas que lecionam a mesma disciplina... no fundo é isso...

T6

As reuniões procuram transmitir informação, discutir e pouco mais. Discute-as as questões mais formais e enviadas pelo pedagógico, são orientadas para as atividades e fazemos 2 ou 3 no início do ano, depois fazemos uma para a avaliação, quando elas decorrem, aqui só são necessárias as pessoas envolvidas na atividade.

T7

... tratamos de assuntos relacionados com cumprimento de programas, abordamos situações problemáticas que possam surgir nas turmas, trocamos experiências trocamos ideias, é obrigatório para todas as áreas disciplinares análise as grelhas PAASA, cada um partilha a sua situação com a turma, trocamos ideias para chegarmos a conclusões e fazemos o registo. Atividades extracurricular. Nas reuniões são temas mais formais, temas informais só se for a questão de alguém que tem uma dúvida e que quer saber como fazer.

**As atividades informais** ou a preferência pelo contato informal é exposto ao longo das entrevistas pelos sujeitos. Nestes encontros os contatos informais servem para:

- Comunicar pessoalmente;
- Permitir uma maior aproximação e empenho de todos os professores;
- Debater/partilhar sobre as experiências letivas;
- Tirar dúvidas e ajudar a fazer;
- Planear aulas ou temas.

Sem prejuízo de privilegiar a comunicação pessoal que ocorre no dia a dia, a comunicação quando tem que ser mais formal, como seja a troca de informações documentadas, é realizada por email e diria com bastante frequência.

São exemplos temas relacionados com: desde logo os nossos alunos, com o desenvolvimento do programa, com as dificuldades do dia a dia, aspetos pedagógicos, ideias que vão surgindo, eventos que tenham ocorrido ou que se preveja venham a ocorrer, sucessos e fracassos, como seja ao nível de resultados dos alunos, ensino e aplicação de novos conhecimentos.

T3

A nível da matemática fazemos reuniões informais durante a semana sempre que temos tempo livre em comum.

Esta questão de estarmos todos juntos, está-se a apontar para a necessidade de o fazer com mais frequência pois, por vezes, julgo que seria proveitoso estarmos mais tempo em conjunto a debater/partilhar as nossas experiências letivas.

T5

Nas reuniões são temas mais formais, temas informais só se for a questão de alguém que tem uma dúvida e que quer saber como fazer.

T8

### **6.2.1.9 Aspetos positivos e negativos das reuniões formais**

De um modo geral os sujeitos referem que não existem aspetos negativos, pois essas reuniões são importantes para a partilha de experiências e informações, para a análise dos resultados e de todos os aspetos que interessem à escola e ao processo de ensino e aprendizagem. Têm em linha de conta que devem ser precedidas de uma ordem de serviço, que se antecipa em convocatória própria.

A partilha de experiências, a definição de estratégias, todo o processo de autoanálise que é feito quando confrontados com os resultados académicos. Nós temos que, de alguma forma, nos rever neles, não é? É importante tentar explicar, justificar as razões pelas quais uma ou outra turma têm resultados tão díspares, tão diferenciados; porque é que há alunos que não acompanham

um determinado ritmo de trabalho... São momentos de reflexão e esses são sempre importantes. A escola tem de caminhar assente na importância das aprendizagens.

T2

Aspetos que possa considerar verdadeiramente negativos não identifico nada de relevante ao nível das reuniões, sendo que em termos de aspetos positivos considero que os professores intervêm e colaboram de forma franca e empenhada procurando dar e fazer o seu melhor.

T3

Não há aspetos negativos, porque nas reuniões tratamos do que consta na ordem de serviço e depois falamos daquilo que nos afeta mais, mas acho que não é nada negativo, nunca tive que reunir para algo que fosse mau para algum colega ou para a escola.

T4

Eu acho positivo nós podemos partilhar algumas coisas realizadas ou programadas nas reuniões, estarmos a par do que outros níveis de ensino fazem. por estar presentes os do 2º ciclo, por isso existe articulação vertical para além do horizontal, estas reuniões proporcionam espaço de partilha e articulação entre o 2º e 3º ciclo, para perceber as competências e as necessidades, as reações ao novo programa. E também entre o 3.º ciclo e o ensino secundário. Assim transmitem-se as dificuldades que os professores e alunos estão a encontrar, vamos ficando a par do cumprimento/incumprimento dos programas, e todos ficamos a lucrar com isso.

T5

Positivos: O aspeto positivo é sempre o mesmo acaba por ser a reflexão conjunta, em ambas as situações.

T6

Positivos, importante fazer ponto da situação para organizar o trabalho, partilhar essas experiências, será para fazer uma organização das ideias. Negativos, não está a ocorrer nada de momento.

T8

Apenas três destes sujeitos falam de **aspetos negativos** como o número de horas que se revela insuficiente, já que não permite que todos os assuntos sejam devidamente tratados. Outro aspeto negativo mencionado, é o elevado número de professores presentes nas reuniões de departamento, mais aqueles que englobam vários grupos disciplinares, que impedem a comunicação bidirecional. Os sujeitos referem também que neste tipo de departamento multidisciplinar é muito difícil trabalhar pela diferença de conteúdos e de exigências de cada área disciplinar. Assim, para o coordenador que pertence a uma determinada área disciplinar, é complicado conseguir entender ou perceber os objetivos específicos de outras áreas diferentes da sua, mas que, contudo, pertencem ao seu departamento curricular.

As situações negativas, de facto, não as encontro. A reunião é sempre um momento importante e imprescindível porque ali se cruzam informações diferentes, de anos diferentes, níveis diferentes, enquanto no trabalho do dia a dia a partilha é mais restrita, porque se confina aos professores que lecionam ao mesmo nível. Ora não podendo trabalhar os níveis de forma

estaque, porque tudo tem continuidade, a reunião permite perceber o que é que se espera a seguir do aluno, o que vem depois daquele ciclo, estabelecendo a ligação entre diferentes anos de escolaridade. Nas reuniões analisa-se uma escola inteira, analisa-se todo o processo de ensino, desde, no nosso caso, o 2º ciclo até ao décimo segundo ano, é um trabalho transversal.

T2

Aspetos negativos: acho que essas horas de reunião podiam ser frequentes ou mais prolongadas. Depois da reunião geral, fazíamos reuniões por áreas/níveis, o que não acontece. Procura-se resolver por e-mail, mas eu acho que presencialmente se lucrava mais.

T5

Negativo: elevado número de professores, em que é difícil, não fundo, discutir algo quando o número de elementos do departamento é muito elevado. Tento combater esse problema fazendo reuniões de área disciplinar e depois vamos à reunião departamento para levar as suas conclusões, reflexões e chegar o entendimento comum. Nas áreas disciplinares, nos grupos, não vejo grandes aspetos negativos... o número de professores é mais reduzido. No caso do meu departamento temos três áreas disciplinares com um único coordenador de grupo, o que não funciona bem porque esse coordenador logicamente não leciona mecânica, não leciona informática, portanto alguns assuntos acabam por não ser aprofundados.

T6

As reuniões formais como coordenador de departamento, penso que não tratamos os temas da melhor forma, porque tenho um departamento com 6 áreas disciplinares (contando com os técnicos especializados), por isso servem apenas para transmitir informações, recebo pouca informação de volta. Nas reuniões da área disciplinar já é diferente, transmito informação, conversamos, exploramos assuntos, chegamos a um consenso, de qualquer forma são muito longas, somos muitos, 20 e tal pessoas com a sua opinião, esse é o aspeto mais negativo.

T7

### **6.2.1.10 Instâncias informais de aprendizagem colaborativa**

Não parece existir grande segurança ou certeza sobre o significado e implicação das instâncias informais de colaboração. Alguns docentes referem que sim, existem, mas atribuem-lhe o mesmo significado, de partilha, manifestado ao longo da entrevista.

Não sei exatamente a que se refere... vamos trabalhando com as companhias de teatro para incentivar à leitura, com a equipa do PNL. Funcionam como uma motivação, porque os alunos têm obras de leitura integral obrigatória. Sempre que nos é sugerido, levamo-los a assistir a uma representação teatral, é uma forma de motivar para a leitura da obra.

T2

Sim, sim comunicamos por e-mail enviamos fichas através do e-mail.

T3

Não... Que eu saiba, não.

T4

Sim temos, existem instâncias informais. Que tem um efeito prático propriamente dito, resolvemos os problemas em conjunto antes de chegarmos à aula, no caso da preparação de instrumentos de avaliação, fichas de trabalho, por exemplo.

Sim, existem instâncias informais, sem dúvida, os colegas têm que se encontrar nem que seja no intervalo, ou em hora livre, têm que chegar a um acordo e preparar materiais, tem que ser os mesmos, pois lecionam por turno, mas a turma é una e tens que se transmitir o mesmo, até porque o teste vai ser o mesmo.

T7

As instâncias informais, para alguns sujeitos, parecem associar-se a atividades típicas e acontecem num determinado tempo do ano letivo, como é o caso dos momentos organizados para o convívio.

Quanto às instâncias informais de colaboração no início e no final do ano aquando de uma reunião procuramos também organizar o almoço, fizemos o ano passado com todo o departamento.

T8

#### **6.2.1.10.1 Momentos e espaços onde acontecem**

Os sujeitos entrevistados falam sobre se existem outros momentos ou espaços específicos, para os diferentes grupos de professores se organizarem de forma informal, com determinado fim. Maioritariamente, os sujeitos confirmam que há encontros informais, com intenção de partilhar testes, fichas, material, práticas pedagógicas, condutas, critérios de avaliação dos alunos, conteúdos e até conversar por conversar. Ou seja, o objetivo é o mesmo, o aluno. A informalidade passa, assim, por dar continuidade ao que não se consegue trabalhar nas reuniões formais.

Há. E falando concretamente no nosso departamento, sim. Nós fazemos, sempre que possível, testes em conjunto, partilhamos aqueles que não são comuns, definimos critérios de classificação/correção dos testes, quando eles são comuns, claro! E definimos sempre, também, os conteúdos a lecionar em cada momento. Portanto, estes pequenos encontros vão acontecendo informalmente.

T2

Sim, para por exemplo elaborar testes e fichas e partilhar e/ou discutir algo que possa ter ocorrido ou esteja a ocorrer fora daquele que deve ser o desenvolvimento normal do processo de ensino e/ou de aprendizagem.

T3

Sim, foi o que já referi atrás. No secundário, sempre que considerarmos necessário juntamo-nos, sobretudo para partilha de material. Isso obriga a que estejamos muito mais tempo juntos e achamos que devia ser feito assim nos diversos ciclos, porque o que está a resultar numa turma poderá resultar nas outras e juntos acertamos critérios, práticas pedagógicas e condutas, para além de podermos obter instrumentos de trabalho melhores.

T5

Sim, no caso concreto dos grupos de Física e Química e de Biologia e Geologia os professores que lecionam a mesma disciplina reúnem com alguma frequência informalmente, ...

T6

Sim temos, existem instâncias informais. Que tem um efeito prático propriamente dito, resolvemos os problemas em conjunto antes de chegarmos à aula, no caso da preparação de instrumentos de avaliação, fichas de trabalho, por exemplo. Tem logicamente efeito nas práticas porque vamos implementar. Sim, facilita o nosso trabalho.

Sim, conversamos, as vezes só por conversar. Tratamos de assuntos relacionados com a escola, com as atividades, troca de contactos, objetivos da atividade, fica registado. Por exemplo, nos corredores falamos de algum aluno ou problema, ainda há pouco a Joaquina me pediu um CD – o filme “Águas” para passar aos alunos no início do ano.

T7

Porém, alguns sujeitos não sentem que existam ou aconteçam encontros informais de professores. Para um dos sujeitos, quando acontece, é apenas com alguns docentes. Pois, parece haver professores que não trabalham em colaboração apresentando, por isso, alguma resistência, por exemplo, na partilha de material. Mas alerta para o facto de parecer que, progressivamente, se está a evoluir no melhor sentido.

Relativamente a este primeiro aspeto, nunca aconteceu, o facto de alguns professores se juntarem acontece com algumas pessoas, não com todas as áreas disciplinares, há pessoas que ainda não trabalham em colaboração dentro do grupo, alguma resistência em partilhar material nesse sentido, mesmo na questão das aulas. Mas tem vindo progressivamente a melhorar.

T8

Há, também, um dos sujeitos que diz não ter conhecimento de momentos em que os professores se organizam informalmente. Sobre a brevidade desta resposta, fica a questão ou dúvida se o sujeito compreendeu o contexto da pergunta e se de facto conseguiu refletir sobre o significado de encontros informais.

Não, que eu saiba não.

T4

Sobre o espaço de tempo em que se dão esses encontros informais de professores, alguns sujeitos referem que, é normal acontecer no início de cada unidade curricular ou, para elaborar testes e quando não há possibilidade de ocorrer na escola, é feito via e-mail. Relativamente aos espaços físicos, mencionam o espaço do departamento ou uma sala de reuniões para se encontrarem.

Com que regularidade? Normalmente no início de cada unidade e no momento de elaboração dos testes.

T2

Sim, basta combinarmos uma hora, e os professores juntam-se no departamento de Matemática ou numa sala de reuniões, seja para ajudar e colaborar no que for preciso ou para aprender....

T5

Sim, conversamos, as vezes só por conversar. Tratamos de assuntos relacionados com a escola, com as atividades, troca de contactos, objetivos da atividade, fica registado.

T7

#### **6.2.1.10.2. Os professores mostram e partilham material, de forma natural**

Os professores oferecem-se para mostrar algum material ou para analisá-lo em conjunto. Juntam-se, por isso, na preparação de aulas ou materiais. Os sujeitos contam que, no geral, é costume os professores partilharem o material e saberes mesmo quando não o podem fazer em presença, fazem-no *online* ou por e-mail. No entanto, há um sujeito que menciona que não há momentos de iniciativa para mostrar material ou para partilhá-lo.

Sim, nós fazemos sempre isso. Fazemos muito isso, em português, fazemos muito isso. O material é todo partilhado, os materiais que fornecemos aos alunos, que usamos na preparação de aulas, testes, tudo é partilhado.

T2

Sim, sem dúvida. É prática habitual e generalizada os professores trazerem trabalho já feito e o mesmo é partilhado para ser analisado em conjunto.

T3

Não, não temos esses momentos.

T4

Há, porém, o reconhecimento da vantagem em trabalhar em conjunto, pois promove a evolução e a aprendizagem mútua. Não há que ter receios de expor o próprio trabalho, pois todos aprendem, ensinam e partilham, de uma forma ou de outra.

No secundário, sempre que consideramos necessário juntamo-nos, sobretudo, para partilha de material. Isso obriga a que estejamos muito mais tempo juntos e achamos que devia ser feito assim nos diversos ciclos, porque o que está a resultar numa turma poderá resultar nas outras e juntos acertamos critérios, práticas pedagógicas e condutas, para além de podermos obter instrumentos de trabalho melhores.

Sim, basta combinarmos uma hora, e os professores juntam-se no departamento de Matemática ou numa sala de reuniões, seja para ajudar e colaborar no que for preciso ou para aprender – quando um pede ajuda, nas novas tecnologias, por exemplo, o outro, que sabe mais, não se inibe de ensinar. Entre todos, combina-se trabalho, sem melindres e sem se estarem a aproveitar do trabalho dos outros, ou se sentirem inferiorizados por mostrarem as suas debilidades nem superiores por ensinarem/mostrarem as suas mais-valias. Isto aconteceu mais nos primeiros anos em que surgiu a informática. Todos aprendemos, todos ensinamos, todos partilhamos.

T5

### **6.2.1.10.3. Formas dentro da organização interna da escola que possibilitam a partilha de recursos ou documentos**

Vão existindo, na estrutura organizacional interna, alguns recursos de trabalho que contribuem para a possibilidade de partilha de informação entre professores e entre professores e alunos. São uma forma de agilizar a comunicação, é o caso da plataforma moodle, típica da escola, como elemento facilitador de registo e comunicação de dados. No entanto, a modernização, desses instrumentos, pode atrasar todo este processo de comunicação e partilha, pois exige atualização pela formação, que nem sempre está disponível de imediato, ou atempadamente.

No Moodle, há ou melhor, havia – até chegar esta nova versão (estamos à espera de fazer formação para aprendermos a usar) - uma ou mais disciplinas de partilha de materiais de Matemática e assim, quem queria usava, dava aos seus alunos e procurava melhorar as suas práticas de ensino. Vários professores, inclusive eu, tínhamos uma disciplina para cada ano de escolaridade, que era muito útil para comunicar com os nossos alunos.

T5

### **6.2.1.10.4. Funcionamento em grupo disciplinar**

Parece existir partilha entre colegas do grupo disciplinar, mas apenas entre os que lecionem a mesma disciplina no que diz respeito a estratégias, avaliação, aulas e materiais.

... por exemplo, na preparação de atividades laboratoriais, temos que testá-las e preparar os materiais e os equipamentos e isso geralmente faz-se em grupo. Não é o grupo todo disciplinar, mas grupos de professores que estão a lecionar a disciplina.

Sim, geralmente sim, naquela partilha que referia há pouco, sim há partilha de estratégias de instrumentos de avaliação sim e mesmo em relação a aulas e materiais.

T6

Na nossa área disciplinar - ciências económicas e gestão acontece muito isto, porque temos muitos cursos profissionais há uma coisa que pedimos à direção que é para tentar fazer o desdobramento não com 1 professor, mas com 2, o que obriga os professores que estão a lecionar aquela disciplina a partilhar informação e documentos. Os testes são os mesmos, estão a transmitir informação continuamente.

T7

Em alguns casos, nos departamentos com diferentes áreas / grupos disciplinares não parece haver vontade de trabalhar em conjunto, tendo em conta a partilha de dados, estratégias e capacidades. Apesar do esforço de alguns, o individualismo e as diferenças de objetivos e curriculares, parece ser um fator determinante.

Não acontece frequentemente, infelizmente... Mas já aconteceu, sim, como coordenador de departamento e de grupo de área disciplinar, já me aconteceu a colega de filosofia perguntar-me relativamente ao desenvolvimento de uma atividade, aconselhei e ajudei. Em termos de áreas disciplinares gostaria que houvesse mais partilha.

T7

A preparação de aulas em conjunto, por exemplo, para alguns sujeitos não parece acontecer de forma regular ou parece não acontecer de forma alguma, ou seja, é uma prática que ainda não é normal ou comum no dia a dia da escola.

Nem sempre nos juntamos, às vezes trabalhamos *on line*.

T2

Não, não é a nossa prática habitual proceder dessa forma para preparar uma aula.

T3

Sim, isso pode acontecer, sim...

T4

#### **6.2.1.10.5. Efeitos das instâncias informais na prática de ensino e aprendizagem**

Sobre os efeitos das instâncias informais nas práticas de ensino, os sujeitos parecem concordar que são fundamentais para o desenvolvimento e melhor desempenho profissional, embora na resposta anterior sobre instâncias informais de colaboração, não parece haver muita segurança, sobre o conceito, nas respostas dadas.

Consideramos que contribuem para melhor auxiliar os alunos a aprenderem e poderem aprofundar os seus conhecimentos e concretizarem com mais sucesso a aplicação dos mesmos.

Relevo ao nível da distribuição de trabalho o que contribui para melhorarmos o nosso desempenho - individual e colectivo.

T3

Tem logicamente efeito nas práticas porque vamos implementar. Sim, facilita o nosso trabalho.

Acho que é muito bom para o próprio professor, porque tem outra visão das coisas, assim tem que ver outros métodos e práticas e ajustá-los para melhorar o ensino, sem dúvida.

T7

Penso que é muito positivo e devia acontecer com mais frequência porque nos aproxima.

T8

## 6.2.2 Aprendizagem profissional em contexto de trabalho

### 6.2.2.1 Comunidades de prática ou de aprendizagem docente.

Sobre o conceito de comunidades de prática os sujeitos entrevistados revelam dúvida, desconhecimento e os que dizem que sim, mencionam que não se pratica na escola, mas têm conhecimento ao nível externo, como por exemplo, de alguns programas trabalhados em parceria com a câmara municipal, local. Outros, dizem que sim e referem-se ao próprio grupo, mas sem extensão a outras áreas disciplinares.

Não, não sei a que se refere. São as nossas reuniões feitas de forma informal, se calhar...

T2

Não, o que é que isso quer dizer?

T3

Sim, acho que sim, mas não tenho a certeza...

T4

Após explicação - são reuniões de professores para discutir e analisar experiências realizadas em torno de termos específicos de trabalho na aula e outras ações na escola - alguns sujeitos continuam a referir:

**a)** que nada se passa na escola a esse nível. Contudo, o sujeito que manifesta algum conhecimento, fala sobre como acontece a nível externo:

Não, não, nada.

T4

Sim, no último encontro promovido pela câmara no âmbito do programa Aproximar, uma professora (Carolina) sugeriu que fizéssemos parte de um grupo mais alargado das escolas do concelho. A intenção é refletir nos assuntos da escola em conjunto, e se este grupo de encontro for avante, será bom para depois podermos partilhar entre nós outras ideias, outras atividades e perspetivas. Ainda estamos à espera de fazer uma comunidade entre escolas do concelho. Na nossa escola ainda não o fazemos.

T5

Ligeiramente, ...

T6

**b)** que se passa na escola, mas concentram-se mais ao nível do grupo disciplinar:

No grupo sim como já referi, na escola propriamente dita não sei acho que não... Não, cada grupo por si, sim, mas em termos mais alargadas de escola, não.

O que ajuda é a necessidade de cada um de nós em procurar melhorar as suas práticas. No fundo não vivemos isolados, na sala de aula estamos só nós, mas acabamos por ter que discutir e partilhar experiências com os outros, com o grupo disciplinar ou não. O que poderá no fundo impedir de alguma forma é essencialmente os horários, que acabam por pôr um pouco em causa essa colaboração. Frequentemente as instalações, temos departamentos... Mas um departamento grande como o meu não é nada prático... Não conseguimos em termos informáticos, acabamos sempre por, embora num determinado momento até conseguimos juntar as pessoas que estão a lecionar a mesma disciplina, mas depois não é muito funcional porque não temos os recursos. Se as condições fossem melhores haveria maior partilha e colaboração.

A minha experiência neste momento, como estou a ensinar ensino secundário e disciplinas de exame, a disposição dos docentes tem sido praticamente total, mas no meu departamento há grupos em que isso não funciona, sei que há grupos em que os professores não estão dispostos a estarem aqui à tarde (por exemplo, se tiverem essencialmente horário letivo de manhã). Em termos de agrupamento há diferenças, há grupos que funciona muito bem e outros em que não, também tem a ver com os níveis que lecionam. Por exemplo se for só um professor a lecionar uma disciplina, há alguns assim. Pelo menos dois grupos do meu departamento trabalham bem.

T6

Não, estou a ver.

T7

**c) que está fora da sua realidade e como tal não conhecem tal prática na escola.**

Que eu conheça, não... pode existir, mas não me lembro, não na minha realidade, exceto nas reuniões.

T7

Não, nunca ouvi.

T1

**d) seu conhecimento sobre comunidades de prática ao nível exterior, mas afirmam que na escola não existem.**

Acontece algo desse género na Universidade do Minho, professoras de várias escolas em determinados momentos, uma vez por período, juntos partilham ideias e materiais, mas aqui não.

T8

Concluindo, os sujeitos revelaram dúvida ou incerteza sobre o conceito de comunidades de prática e disseram não existir ao nível da escola, ou pelo menos não está definido como tal, não conseguem identificar “que fatores da vida escolar ajudam para que este tipo de encontros funcione”, embora ao longo da entrevista se consiga perceber que não há tempos destinados a este propósito e a disposição dos docentes para aprender a colaborar é variável, depende da vontade de cada um. Como não é imposto, parece existir a dificuldade em implicar todos os docentes a esse nível.

Como não o fazemos de forma formal... mas é evidente que o facto de não termos horários compatíveis dificulta a existência destes momentos. Este ano tínhamos sugerido que todos os professores que lecionam o mesmo nível tivessem no seu horário 45 minutos disponíveis para desenvolverem um trabalho em conjunto, o que não aconteceu.

T2

Outros professores, todavia, mencionam que são as instâncias externas à escola que de alguma forma impõem um trabalho conjunto entre escolas, constituindo um projeto educativo comum a todo o concelho. Segundo a opinião do sujeito, a seguir - T5 -, essa imposição até é benéfica, pois propicia o encontro com outros colegas e o conhecimento ou contato com outras formas de trabalhar, o que se revela uma mais valia para a escola. Mas, o tempo disponível é um impedimento para que a informalidade possa acontecer.

O que nos ajuda é o facto de a câmara nos obrigar a juntar as escolas do concelho. Antes disso, cada escola tinha de ter o seu projeto educativo, agora temos um projeto educativo local o que nos obriga a entrar em contacto com os colegas e, portanto, ajuda-nos a estarmos próximos, para sabermos o que é que cada escola faz, e o que podemos aproveitar para melhorar o que fazemos na nossa escola. Há sempre algo a aproveitar nestas partilhas, porque cada um expõe o que faz e depois leva-se a ideia/sugestão à direção da nossa escola. Conseguimos assim ter maior conhecimento de outras práticas e de outras situações que se estão a passar e que estão a ser resolvidas melhor do que na nossa escola. Temos feito isto a nível da avaliação interna, inseridos no projeto promovido pela APAR (Associação de Projetos de Autoavaliação em Rede).

Mas este grupo que estamos a pensar formar é sobre o funcionamento integral dos diversos agrupamentos do concelho e é nesse sentido que queremos partilhar experiências perceber o que será bom adotar das outras escolas, por exemplo das de contrato de associação. No pouco tempo que estamos juntos a partilhar experiências achamos que poderemos fazer sempre melhor, juntarmo-nos informalmente para falarmos sobre a escola que temos e a queremos.

O que não ajuda são as situações do dia-a-dia, sobretudo a falta de tempo. Se professora Carolina tomar a iniciativa, somos capazes de avançar. Só falta alguém começar e que se disponibilize na dianteira, que se sinta capaz de coordenar/motivar um grupo de docentes tão diferente. Eu não me revejo nesse papel.

T5

### **6.2.2.2 Como organizar comunidades de prática para potenciar a aprendizagem colaborativa docente, na escola**

Os sujeitos falam do recurso a:

a) colegas na própria escola, pois estariam todos ao mesmo nível, já que considera que a universidade está a um nível diferente e seria difícil haver troca de experiências;

Assim sem ainda ter refletido sobre o assunto, sou levada a referir que acho que o ensino superior está noutra patamar, por isso penso que faria mais sentido se fosse com os colegas da escola. Penso que não existiria troca experiências se estivéssemos a falar de alguém do ensino superior. A nível desta comunidade eu penso que faria mais sentido se fosse uma ação interna ou com outras escolas também, mas talvez ao mesmo nível.

T3

**b) alguém externo com a capacidade de transmitir experiências inovadoras e novos desafios, pelo menos numa primeira fase;**

Boa pergunta... mas não faço ideia, porque é uma situação em que não pensei antes... Penso que seria bom trazer alguém de fora, aqui já nos conhecemos todos muito bem, partilhamos experiências e ideias por isso acho que seria fundamental trazer alguém de fora com ideias diferentes e novas.

T4

Se calhar começaria com alguém que tivesse a experiência, um professor universitário ou um colega de outra escola. Depois tentaria fazê-lo com colegas da escola, porque acho que se os professores estiverem na mesma comunidade acabam por trabalhar melhor do que estiverem elementos externos. Mas não havendo, no fundo, essa prática no agrupamento, de acordo com a minha perceção, numa fase inicial haveria necessidade de alguém ajudar a orientar esse trabalho.

T6

Ajuda externa é sempre boa, porque dá-nos outra perspetiva, por isso é sempre bom, não quer dizer que saiba mais ou menos, mas é diferente.

T7

Numa primeira fase acho que recorreria a alguém externo, até porque tenho o conhecimento que referi agora.

T8

### **6.2.2.3. Experiências de trabalho colaborativo**

Quanto a experiências de trabalho colaborativo, os sujeitos expõem que oportunidades tiveram ou não de participar nessas experiências com colegas, ou através de redes virtuais ou, ainda, em reuniões com professores do município ou escolas associadas.

Assim, alguns sujeitos revelam que nunca participaram em nada, mas estão na expectativa que possa acontecer.

Nunca participei em nada.

T2

Ainda não. Espero que venha a ter essa oportunidade no curto prazo.

T3

Não, como área disciplinar, não.

T4

Outros, apresentam exemplos que enquadram como uma experiência de comunidade de prática e de trabalho colaborativo ao nível universitário – em projetos específicos ligados à avaliação, por exemplo -, ao nível da escola – sobretudo dos docentes que fazem parte do grupo de avaliação interna - e ao nível do município – em iniciativas ligadas a temas comuns e de relevância para as escolas do concelho.

Tenho a comunidade da APAR que promove encontros na Universidade do Minho, nas escolas, com a partilha de situações e experiências. Essa é a minha experiência maior de partilha... até a própria câmara achou útil este modelo e aproveitou-o como método de trabalho. E temos assim que continuar a partilhar entre as escolas do concelho, onde surgiu a sugestão da criação da comunidade.

T5

Não sei se se enquadra bem aqui neste estudo, mas no âmbito da avaliação interna, fazemos parte de uma comunidade, uma rede de partilha de experiência no âmbito da avaliação interna. Portanto já tive oportunidade de trabalhar colaborativamente, numa partilha de experiências e materiais como outras escolas. Nós estamos em rede com várias escolas estão a implementar um processo de avaliação interna. Noutros âmbitos, não tenho conhecimento.

T6

Sim, sei que o município tem feito e eu tenho participado em algumas conferências, somos munícipes e temos que dar o nosso contributo. Tenho participado em muitas reuniões entre professores, como coordenador de departamento, formalmente, mas também só como professor, informal, em relação ao PRCV participo muitas vezes com as 3 escolas secundárias do concelho e partilhamos, fazemos exames, materiais. é um conceito diferente, é uma entidade com 3 polos, aqui está o trabalho colaborativo. Somos vários formadores a trabalhar como se fossemos um, todos da mesma forma. A tentativa é igualar procedimentos, estes alunos têm que fazer um portefólio, temos um referencial, mas, às vezes, há diferenças porque todos pensamos de forma diferente, mas fazemos por igualar procedimentos, fazemos isso, várias vezes por ano. Depois há exames que são feitos por grupos de trabalho pelos 3 polos, juntamos os todos os formadores de cada área, juntamo-nos 2 ou 3 tardes, trocamos e-mails e elaboramos provas escritas e orais que serão depois aplicadas aos formandos nas 3 escolas, à mesma hora e no mesmo dia. É um conceito diferente.

T7

Experiência referida atrás. (Acontece algo desse gênero na Universidade do Minho, professoras de várias escolas em determinados momentos, uma vez por período, juntos partilham ideias e materiais, mas aqui não.)

T8

### **6.2.3 Liderança e cultura escolar**

#### **6.2.3.1 Visão dos entrevistados sobre a liderança e seus efeitos**

A dinâmica e lógica de liderança nos diferentes contextos é variável, relativamente, à noção que os sujeitos entrevistados têm do que representa ser líder.

Por exemplo, a visão ou entendimento das lideranças intermédias, sobre liderar, parece funcionar mais no sentido de fazer passar a mensagem da liderança de topo, tentando que não haja muitos desvios. Talvez pelo receio do julgamento e confronto entre pares, manifestando a preferência pela imposição superior. Assim, não correm o risco de ter que lidar com conflitos ou com desentendimentos entre colegas do mesmo grupo ou departamento pois, esta situação, pode gerar dificuldades na aceitação e influenciar o bom ambiente. Este aspeto é referido nas citações dos sujeitos como, anteriormente, já foi exposto e que aqui se repete. Os traços característicos de liderança apoiam-se no receio do incumprimento das regras, que na gestão das diferenças entre pares, podem surgir antipatias e conflitos, que condicionam a capacidade de liderar. A incapacidade para dominar ou argumentar assuntos geradores de confrontos, pode pôr em causa a boa dinâmica de trabalho. Para alguns, professores, o importante é que haja regras e respeito. Este sentimento, faz parecer que existe alguma dificuldade por parte dos pares, em geral, para aceitar sem resistência à autoridade do colega, que desempenha a função, para o qual foi nomeado, de líder intermédio. Talvez o excesso de companheirismo entre pares possa ser um impedimento para a conquista da “imposição”, enquanto líder. Parece haver uma relação, para estes professores, de interdependência entre liderança e amizade.

Embora a forma de trabalhar de um colega possa ser menos boa, aquele seu processo de trabalhar não esteja a dar resultado, nós não intervimos, até para não criar inimizades. E acho que devia ser alguém superior a nós a fazê-lo, porque podemos estragar a boa relação que existe. A chamada de atenção não deve ser feita por nós que estamos no mesmo patamar. O coordenador também não faz isso exatamente pelo mesmo motivo. Precisamente por ser um ambiente de amizade não toma essa iniciativa, evita o conflito. Mas claro que há coisas a melhorar e eu própria poderia ser chamada a atenção, há sempre coisas a melhorar.

T5

... eu gosto de seguir as regras porque uma organização com regras é essencial para o sucesso dos alunos e também para nós professores, para ter um bom ambiente, garantindo uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

T7

Tenho maior afinidade com pessoas da minha faixa etária, normalmente é com elas que falo e partilho mais o trabalho. Colegas do mesmo ano em que terminei o curso, há uma maior empatia. Provavelmente, se calhar não há tanta afinidade em termos de feitio com determinadas pessoas, com feitios mais complicados, por exemplo, para desenvolver conversas, a maneira de ser da pessoa.

T8

### **6.2.3.2. Visão dos entrevistados sobre a cultura escolar e seus efeitos**

Os sujeitos entrevistados dão a entender, ao longo da entrevista, aspetos da cultura escolar importantes para a compreensão da forma como trabalham e com que objetivos. Consegue-se perceber, nas suas vozes, que a grande e principal preocupação são os alunos e os seus resultados. O cuidado em trabalhar o modo do como fazer, para um melhor desempenho profissional e para que o sucesso seja alcançado, é uma constante preocupação. Há um sentido de responsabilidade comum que coloca o processo de ensino e aprendizagem em primeiro lugar.

Eu acho que há efetivamente algum sentido de partilha e de responsabilidade associada ao trabalho desta escola. Acho que os professores consideram que, de facto, os resultados são importantes e por isso mesmo colocam o aluno sempre em primeiro lugar, eu estou a falar genericamente, mas se puder objetivar com aquilo que conheço melhor, que é o meu grupo, sinto isso. Um trabalho muito dirigido para o aluno e para os resultados do aluno!

T2

Considero que na minha Escola, de um modo geral os professores trabalham com empenho, dedicação e sempre preocupados com o sucesso dos nossos alunos manifestando uma grande disponibilidade sempre que necessário.

T3

### **6.2.3.3 O desenvolvimento da cultura escolar e profissional pela formação**

Em termos de formação, os sujeitos, manifestaram a vontade de se atualizarem continuamente, assim como a necessidade de cumprir a lei relativamente ao número mínimo de horas previstas por ano, para formação. Sobre este assunto, revelaram de que recursos se auxiliam para ampliarem os seus conhecimentos, assim como o que pensam dos cursos de formação ao nível dos centros de formação ou numa universidade. A formação faz, por isso parte da cultura escolar.

Geral e prioritariamente consulto a internet e outras fontes de Conhecimento, sendo que também por vezes recorro da consulta a dois meus colegas de Grupo (uma Colega e um Colega) que são aqueles que considero serem os que estão mais próximos e ligados a mim.

T3

Claro que fazem sentido em determinado momento do nosso percurso. Depois, tudo tem que ser complementado e enriquecido com a prática, é fundamental.

T2

Eu como professora bibliotecária todos os anos tenho que fazer 25 horas de formação e isso chega-me, gosto mais de falar com os colegas aqui na escola e não só, porque tenho um encontro mensal em que trocamos experiências, não só como professoras bibliotecárias, mas também como professoras que lecionam.

T4

Sempre que há cursos nas Universidades nós vamos, nem que tenhamos de pagar, nós aproveitamos essas formações todas e convidamos sempre alguém para ir, para partilhar carro e termos companhia.

T5

Acho que se for uma área específica, numa universidade... o maior problema são os custos, porque atualmente é-nos exigida uma formação contínua mas não nos é facultada a título gratuita e depois também os horários, são sempre pós laborais, noite ou fim de semana... mas na minha área específica acho que universidades.

T6

A combinação das duas é o ideal. Por iniciativa própria temos que melhorar estar atentos e progredir, mas também devemos recorrer à universidade e aos centros de formação para ter contacto com formadores, também é importante, o balanço entre as duas situações.

T8

Embora exista alguma cultura informal de partilha e alguns traços de colaboração, consegue-se compreender ao longo das entrevistas que os sujeitos apresentam dúvidas e dificuldades em trabalhar de acordo com uma cultura de colaboração, pois queixam-se do tempo e diferenças de personalidade entre pares. Para além deste fator, a falta de conhecimento do significado e implementação de comunidades de prática ou de aprendizagem docente, mostra ou reforça que ainda não existe a cultura de colaboração na escola, apenas surgem indícios desorganizados e não generalizados a todos os docentes.

Nem sempre nos juntamos, às vezes trabalhamos *on line*.

Não sei exatamente a que se refere...

T2

Sim, para por exemplo elaborar testes e fichas e partilhar e/ou discutir algo que possa ter ocorrido ou esteja a ocorrer fora daquele que deve ser o desenvolvimento normal do processo de ensino e/ou de aprendizagem.

T3

Relevo ao nível da distribuição de trabalho o que contribui para melhorarmos o nosso desempenho - individual e colectivo .

T3

Acho que é o tempo, apesar de tudo o que disse, às vezes por termos mais aulas e o tempo mais ocupado isso impede-nos de mais contacto com os colegas...

T4

Quanto ao intercâmbio penso que não há nenhum impedimento em termos pedagógicos. É claro que, se funcionasse a imposição, conseguiríamos em alguns aspetos melhorar, porque assim nem sempre dá resultado.

T5

A nível da matemática fazemos reuniões informais durante a semana sempre que temos tempo livre em comum.

T5

Não acontece frequentemente, infelizmente...

T7

#### **6.2.3.4. Papel das reuniões formais no desenvolvimento da cultura escolar e profissional**

Outro aspeto, da cultura da escola, são sem dúvida o efeito das reuniões formais, que impostas pela lei, estão bem definidas e planeadas em tempos específicos para tal, e todos tendem a cumprir, sem questionar. A maioria dos entrevistados não vê nestas reuniões formais aspetos negativos, mas, sim, ao contrário, ajudam a cumprir o essencial para a escola. Para além disto, sendo momentos obrigatórios, permitem em alguns casos a partilha de informação, que não se consegue, muitas vezes, de outra forma, mesmo nos momentos informais por falta de tempo e de disponibilidade de alguns professores.

Nessas reuniões começamos com as informações do conselho pedagógico, com os critérios de avaliação no início do ano; a própria atividade desenvolvida com os alunos é debatida com muito cuidado, criam-se instrumentos de registo comuns, ouve-se opinião de todos e por subgrupos; vamos trabalhando áreas específicas da Matemática. Mas normalmente não dá muito tempo para chegar a esta parte de preparação de aulas. Faz-se uma distribuição de tarefas e, por mail, vamos comunicando. Esta questão de estarmos todos juntos, está-se a apontar para a necessidade de o fazer com mais frequência pois, por vezes, julgo que seria proveitoso estarmos mais tempo em conjunto a debater/partilhar as nossas experiências letivas.

T5

Atividades formais são: a reflexão sobre os resultados do sucesso académico, que é transversal a todas as áreas, sempre no início de todos os períodos, recebemos os resultados e debruçamo-nos sobre isso, as planificações no início do ano, é uma atividade formal, não no grupo todo, mas em colegas que lecionam a mesma disciplina... no fundo é isso...

T6

A partilha de experiências, a definição de estratégias, todo o processo de autoanálise que é feito quando confrontados com os resultados académicos. Nós temos que, de alguma forma, nos rever neles, não é? É importante tentar explicar, justificar as razões pelas quais uma ou outra turma têm resultados tão díspares, tão diferenciados; porque é que há alunos que não acompanham um determinado ritmo de trabalho... São momentos de reflexão e esses são sempre importantes. A escola tem de caminhar assente na importância das aprendizagens.

As situações negativas, de facto, não as encontro. A reunião é sempre um momento importante e imprescindível porque ali se cruzam informações diferentes, de anos diferentes, níveis diferentes, enquanto no trabalho do dia a dia a partilha é mais restrita, porque se confina aos

professores que lecionam ao mesmo nível. Ora não podendo trabalhar os níveis de forma estanque, porque tudo tem continuidade, a reunião permite perceber o que é que se espera a seguir do aluno, o que vem depois daquele ciclo, estabelecendo a ligação entre diferentes anos de escolaridade. Nas reuniões analisa-se uma escola inteira, analisa-se todo o processo de ensino, desde, no nosso caso, o 2º ciclo até ao décimo segundo ano, é um trabalho transversal.

T2

Aspetos que possa considerar verdadeiramente negativos não identifico nada de relevante ao nível das reuniões, sendo que em termos de aspetos positivos considero que os professores intervêm e colaboram de forma franca e empenhada procurando dar e fazer o seu melhor.

T3

Não há aspetos negativos, porque nas reuniões tratamos do que consta na ordem de serviço e depois falamos daquilo que nos afeta mais, mas acho que não é nada negativo, nunca tive que reunir para algo que fosse mau para algum colega ou para a escola.

T5

## **6.2.4 Ser professor hoje**

### **6.2.4.1 Metáfora**

A resposta dos sujeitos entrevistados enquanto profissionais, que ambicionam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, acerca de: uma metáfora que ilustre o modo como se veem, hoje em dia e no futuro, a exercer a sua função de professores, revela alguma angústia, preocupação, desmotivação, incerteza, ansiedade, incapacidade de acompanhar a competitividade provocada pelo ritmo de evolução das tecnologias, cansaço etc. Todos acreditam que estes sentimentos são comuns a todos os docentes. As mudanças são muito rápidas e consideradas “*disruptivas*” e exigem alterações profundas no processo de ensino e aprendizagem. No geral o sentimento é mais negativo que positivo.

É difícil e assim de repente...mas vou-me atrever referindo que são muitas as vezes que sinto que nas minhas aulas estou como que a "pregar para os peixes" e receio que esses sentimentos se possam vir a agravar e eventualmente a traduzir-se em cansaço.

Isto porque penso que os alunos cada vez mais estão concentrados em si mesmos, muitas vezes olho para eles e eles não me estão a ouvir...É uma preocupação que tenho, que estou certa se passará com outros Colegas e alguma coisa vai ter que ser feita e algo vai ter que mudar mas ainda não sei o quê e como...

No futuro próximo tem que ocorrer, de forma acelerada, diria mesmo de forma disruptiva, uma mudança no processo de ensino versus de aprendizagem, no sentido de, desde logo, se cativar os alunos e nós, os professores, não nos sentirmos, cada vez mais, nas aulas a "pregar para os peixes". Julgo que tudo vai estar muito dependente da disponibilidade e vontade para se pensar em alternativas de ensino e da capacidade, designadamente financeira do Estado, de as implementar provocando a mudança que se impõe hoje em dia recorrendo de novas soluções tecnológicas. Julgo que a exemplo da Revolução Industrial (a 4ª) que já está em curso ao nível da Indústria e Serviços, no Ensino terá também que acontecer algo do tipo onde seguramente a

componente informática terá, obrigatoriamente, uma posição de relevo. Será por aí...e nessa altura então é que, porventura, deixarei de "pregar aos peixes".

T3

Todos têm dificuldade em acreditar que alguma coisa de bom possa surgir, embora tenham esperança, em alguns casos. Os sujeitos consideram a falta de maturidade dos alunos e dos próprios pais como, os principais fatores da falta de empenho e de objetivos úteis à sociedade, por parte dos mesmos.

Quero continuar a achar que **somos o sol** que vai iluminar as mentes destes meninos, apesar de sermos cada vez mais substituíveis, porque eles vão recolher informação a fontes que nós próprios desconhecemos, o seu ritmo é diferente do nosso, mas nós e a escola ainda seremos um espaço privilegiado de informação e conhecimento durante mais algum tempo.

T2

Gostava muito que o **ensino melhorasse, que os alunos crescessem, que aprendessem, que estivéssemos todos motivados para os ensinar, porque estamos muito cansados**, todos os professores estão muito cansados.... O meu desejo era que as coisas melhorassem, acho que os professores estão desmotivados, os alunos também. Claro que há exceções, por exemplo, quando chegamos ao secundário e vemos aqueles alunos que realmente tem um propósito e sabem que querem ir para uma universidade estudam e esforçam-se para que isso aconteça, mas a grande maioria não vê futuro com a crise, há falta de visão, o que torna as aulas complicadas... por isso, não estou muito satisfeita neste momento.

T4

Sentem que a escola perdeu muito da sua magnitude, enquanto fonte principal de aprendizagem, pois os alunos, as famílias e até alguns professores não valorizam a escola como fonte principal de conhecimento. Concordam que é urgente mudar este sentimento, mas não conseguem perceber quando será e como pode acontecer hoje em dia.

Como os pais estão muito, muito ausentes, a escola parece ser um **infantário**; os alunos **têm muito pouca autonomia, querem ir aprendendo brincando**; são cada vez menos responsáveis. Aqui na escola somos, sobretudo, educadores. Alguns deles são "super" carentes, mesmo os mais crescidos, parecem meninos! Passam muito tempo na escola e não é fácil quando se quer transformar a escola no depósito dos filhos. O professor acaba por ter que solucionar problemas muito difíceis, para os quais nem sempre se sente preparado, e muitas vezes não têm solução. E todos sabem reivindicar os seus direitos.

A Escola encontra-se numa posição desfasada em relação à evolução da sociedade e não é fácil mudar. Não me parece que, com as condições atuais, se consiga fazer muito melhor do que isto.

Eu revejo-me na frase que transcrevo, de Albert Einstein: **"Não há nada que seja maior evidência de insanidade do que fazer a mesma coisa dia após dia e esperar resultados diferentes"**, o que me leva a querer aprender todos os dias, refletir sobre a minha atuação e a procurar ajustar-me às exigências dos novos tempos. Infelizmente, são poucos os meus colegas que apresentam uma postura idêntica. A classe dos professores nunca foi unida, muito menos agora, desmotivada e envelhecida.

T5

Em geral olham o futuro com desconfiança, insatisfação e revelam grande cansaço. Estes últimos sentimentos coincidem com o número de anos de serviço (experiência profissional) e, conseqüentemente, de contato com diferentes gerações de alunos e famílias. Na perspectiva dos professores, esses pais e alunos, foram perdendo qualidades e visão sobre o propósito do ensino e do seu papel na construção da pessoa enquanto ser aprendiz e cidadão.

Sou uma pessoa que pouco sei, estou sempre a tentar melhorar o que sei e as minhas práticas, porque cada vez mais sinto que pouco sei, é um ritmo acelerado, na vida pessoal e profissional. No futuro quero estar aqui a vivenciar o que vem a seguir, mas tenho **algum receio do futuro**, na prática é o que temos... relativamente aos alunos que podemos ter no futuro, **o cidadão que vamos ter é o que me preocupa. Eu lido com alunos dos 15 aos 60 anos** e vejo que realmente há 3 classes diferentes: jovens irreverentes e que sabem tudo, mas é normal da idade, depois temos os formandos que já não são alunos passaram a ser formandos, que depois dos 18 anos... uma classe etária com uma média de 25/30 anos que são os pais dos alunos, têm pouco civismo, são pouco cidadãos... depois temos os cinquentões com outra educação e mais experiência de vida. Preocupa-me **como serão os futuros alunos tendo os pais que tem hoje. Há uma degradação do respeito pelas regras e valores, sem dúvida. Respeitar é o que é necessário.**

T7

A falta de rigor na classificação dos alunos por causa dos rankings é outro aspeto apontado como perturbador do melhor e verdadeiro desempenho dos alunos e professores.

Uma **engrenagem**, que precisa de ser bem oleada para que continue a funcionar no futuro, porque acho que enquanto profissional de educação, não estou isolada e é preciso que as coisas se interligam.... Estou a pensar naquelas engrenagens **de rodas dentadas que rodam no mesmo sentido, se houver algo que encrava, deixa de funcionar...**

T6

De momento estou numa fase de **bastante desmotivação, por isso só penso em coisas negativas.** Se calhar no porto sem abrigo, neste momento sinto-me desmotivada perante a profissão. Estamos-nos a focar em coisas que não são tão importantes e que não preparam os alunos para o futuro. É a questão das notas a dar, por causa das médias. Sem rigor. Os rankings levam às pressões externas nos alunos e eles tem que ter boas notas, porque senão ficamos sem eles... **vejo o futuro negro e sem luz, espero que mude.**

T8

Conclui-se, neste ponto, que os sujeitos tiveram grande dificuldade em construir uma metáfora e, como tal, preferiram referir-se àquilo que pensam do estado da educação, na realidade de hoje.

### 6.2.4.2 Importância das tecnologias de informação e comunicação, na função do ser professor

As tecnologias, durante a reflexão sobre a metáfora e mesmo ao longo da entrevista, direta ou indiretamente, são frequentemente apontadas como relevantes na realidade de hoje. Esta constatação, pelos professores, afasta os alunos do tradicionalismo típico do processo de ensino e aprendizagem. Porém, os professores, ainda não sabem como agir ou como trabalhar perante a atração do aluno pelas novas tecnologias. Parece haver um pedido de auxílio, cada vez mais evidente, para a necessidade de aprender novas formas de ensinar.

Sim, sem dúvida. Os alunos estão mais virados, diria motivados e cativados pelas questões tecnológicas, a internet, a revolução em curso das novas tecnologias e acesso à informação em tempo real e comunicarem em rede, pelo que é muito difícil e desgastante tê-los concentrados noutras coisas.

T3

Quadro 36 - Síntese das ideias principais - Coordenadores

Modo de trabalhar dos professores				
Colaboração	Relações interpessoais	Momentos formais	Momentos informais	Formação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos principal objetivo e respetivos resultados;</li> <li>- Os professores mais velhos não se importam de ficar para além da hora para trabalhar;</li> <li>- Partilha de informação, trabalho, materiais;</li> <li>- É tida em conta a experiência;</li> <li>- Discussão de ideias;</li> <li>- Sentimentos importantes: amizade, segurança, força;</li> <li>- Inclui trabalho individual e com pares;</li> <li>- Confusão com cooperação;</li> <li>- Necessita de disponibilidade, iniciativa e afinidade;</li> <li>- Dificuldade quando um departamento tem vários grupos disciplinares, com diferentes objetivos curriculares;</li> <li>- Há professores que não gostam;</li> <li>- Está-se a evoluir;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa relação no grupo disciplinar (é uma família);</li> <li>- A crítica e o julgamento não acontece tanto;</li> <li>- Dificuldade em saber o que se passa com os outros grupos disciplinares;</li> <li>- Professores mais velhos trabalham mais sozinhos;</li> <li>- Medo de exposição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões para cumprir as regras;</li> <li>- Caráter obrigatório;</li> <li>- Não é negativa: permite fazer muito do trabalho de troca de experiências do trabalho informal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervalos são aproveitados para falar de problemas dos alunos;</li> <li>- Resulta em melhores resultados para os alunos e escola;</li> <li>- Mais tranquilos, onde se pode falar de tudo à vontade;</li> <li>- Deveriam ser impostos pela direção, para que todos cumprissem;</li> <li>- Incompatibilidade de horários;</li> <li>- Reflexão individual, também é necessário;</li> <li>- Realiza-se no início de uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita a prática;</li> <li>- Intercâmbio entre professores;</li> <li>- Troca de opiniões;</li> <li>- Enriquecimento pela novidade;</li> <li>- Diversidade de estratégias;</li> <li>- Encontrar o produto final;</li> <li>- Avaliação mais justa;</li> <li>- Dificuldade pelos custos envolvidos e incompatibilidade de horários;</li> <li>-</li> </ul>

			unidade curricular; - Não há espaços específicos; - Partilha de testes, fichas, práticas pedagógicas, condutas, conversa sem motivo;	
Aprendizagem Profissional em contexto de trabalho				
Comunidades de prática		Como organizar uma comunidade de prática	Experiências de trabalho colaborativo	
- Dúvida; - Desconhecimento; - Não se pratica na escola; - Há quem reconheça que existe noutras situações; - Deveriam ser obrigatórias por constituírem uma mais valia; - Trabalho entre escolas, com orientação do município local; - Falta de tempo;		- Pedir ajuda a alguém de fora: universidades; - Pedir ajuda a colegas/pares, pois assim estão todos ao mesmo nível;	- Redes virtuais; - Reuniões com pares do município; - Universidade: desenvolvimento de projetos ligados à avaliação interna; - Importante; - Incompatibilidade de horários; - Com os outros; - Através de conhecimentos com universidades; - As experiências que vão surgindo pela câmara, universidades; ... - Centros de formação;	
Liderança e cultura escolar				
Liderança		Cultura		
- Baseia-se na passagem da informação, sem grande compromisso, para não entrar em confronto ou criar inimizades com os pares; - Funciona melhor por imposição do diretor; - Dificuldade em implementar em departamentos com diferentes grupos disciplinares; - Existe partilha ao nível de grupo disciplinar;		- Centrada no aluno e resultados de acordo com a legislação; - Reconhecimento da necessidade de mudar, no sentido do trabalho com os outros; - Não existe cultura de trabalho colaborativo; - Visão tradicionalista e individualista; - Reconhecem a vantagem do trabalho colaborativo como base da cultura escolar;		
Ser Professor hoje				
Metáfora				
- Dificuldade de alguns professores para encontrar uma metáfora; - Frases dos professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• "... sinto que nas minhas aulas estou como que a <b>"pregar para os peixes"</b> e receio que esses sentimentos se possam vir a agravar e eventualmente a traduzir-se em cansaço."</li> <li>• "Quero continuar a achar que <b>somos o sol</b> que vai iluminar as mentes destes meninos (...);"</li> <li>• "(...) ensino melhorasse, <b>que os alunos crescessem, que aprendessem</b>, que estivéssemos todos motivados para os ensinar, porque estamos muito cansados."</li> <li>• "Como os pais estão muito, muito ausentes, <b>a escola parece ser um infantário</b>; os alunos têm muito pouca autonomia, querem ir aprendendo brincando (...)"</li> <li>• "... relativamente aos alunos que podemos ter no futuro, <b>o cidadão que vamos ter é o que me preocupa.</b>"</li> <li>• "Uma <b>engrenagem</b>, que precisa de ser bem oleada para que continue a funcionar no futuro".</li> <li>• "Se calhar no <b>porto sem abrigo</b>, neste momento sinto-me desmotivada perante a profissão."</li> </ul>				

Fonte: Autora da dissertação (2018)

### 6.3 Entrevista: Diretor da escola

A entrevista analisada a seguir foi feita ao diretor e, não se inclui na análise geral das restantes entrevistas, uma vez que a linha orientadora das questões foi ligeiramente diferente e dirigida à sua função, enquanto líder no topo da hierarquia da escola (tal como quadro apresentado na parte da metodologia e sugestivo do guia de entrevista ao Diretor). No entanto, no capítulo da discussão dos resultados, esta entrevista, aparece envolvida nos pontos de desenvolvimento comum às restantes entrevistas dos professores coordenadores. Observou-se a existência de convergência nas opiniões manifestadas e a existência de uma linha condutora entre o pensamento do diretor e o pensamento dos professores coordenadores.

Relativamente, aos elementos de dados biográficos, experiência profissional e funções desempenhadas, são revelados pelo diretor. Para manter o anonimato, optou-se por cobrir a negro, a informação, quer relativamente à escola, quer em relação aos dados pessoais do diretor. O diretor, aparece identificado como T1, na sua própria entrevista e no conjunto da análise dos demais entrevistados.

Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]. Sexo masculino.

Como experiência profissional tem 36 anos de serviço, 17 nesta escola. Na gestão esteve 2 anos como vice-presidente na Escola Secundária da [REDACTED], dois anos como presidente do conselho diretivo. Foi Presidente da CAP da Escola Secundária [REDACTED] e seu Diretor de 2010 a 2012 e Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas [REDACTED] e seu Diretor de 2012 a 2017. Está na gestão da Escola Secundária e do AE nos últimos 7 anos.

T1

Quadro 37 - Dados biográficos do Diretor

Sujeitos	Disciplina que leciona	Funções que desempenha	Habilitações académicas
T1	Filosofia	Diretor	Mestrado

Fonte: autora da dissertação (2018)

#### 6.3.1 Perceções da escola

##### 6.3.1.1 Identificação dos aspetos/características da escola: aspetos fortes e desafios

O diretor identifica a escola, como uma escola vocacionada para o ensino dentro de uma oferta alargada e diversificada, que atende uma população caracterizada como heterogenia, com diferentes origens. É a escola mais antiga do concelho que ao longo

do tempo foi evoluindo nos seus objetivos, de acordo com as necessidades da população que serve. A escola funciona em regime diurno e noturno.

A escola secundária, sede do Agrupamento, é composta por uma população muito heterogénea tendo alunos oriundos de famílias de quadros técnicos e de quadros superiores, mas também tem alunos oriundos da classe média e de trabalhadores de uma enorme diversidade de profissões.

A escola secundária tem em funcionamento cursos noturnos pelo que também tem uma população escolar que já faz parte do mundo do trabalho e que está a completar a sua formação académica e profissional. Esta escola foi a primeira do Concelho e desde o seu início que está vocacionada para a formação profissional, sem descurar a formação académica para o acesso ao ensino superior.

T1

### **6.3.1.2 População estudantil: necessidades, comportamento, aspetos fortes e desafios**

A população estudantil é proveniente de diferentes classes sociais, em grande parte são alunos cujas famílias apresentam um desequilíbrio socioeconómico.

Tem, também, alunos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas e um número ainda significativo de alunos cujas famílias têm dificuldades a nível económico e social.

T1

O comportamento dos alunos é apresentado como “variável” dentro das escolas agregadas ao agrupamento de escolas. Existem questões relacionadas com a indisciplina, mas que, segundo o diretor, não se apresentam como problemáticas significativas que impliquem consequências graves no funcionamento da escola. É uma escola que acolhe muitos alunos de etnia cigana. Estes alunos faltam muito e, como tal, o aproveitamento é reduzido e não chegam a cumprir o ensino secundário, refletindo uma mentalidade que pouco ou nada valoriza a educação escolar ou académica.

O comportamento é variável de escola para escola. Há problemas de indisciplina e de comportamento em todas as escolas que constituem o Agrupamento, mas não são muito preocupantes nem interferem com o normal funcionamento das atividades escolares. Ultimamente temos tido alguns problemas relativamente às escolas do 1º ciclo, especialmente com alunos de etnia cigana e como resultado disso temos problemas de assiduidade e aproveitamento. Estes alunos acabam por não chegar à escola secundária, o que é preocupante, mas que reflete uma mentalidade dos pais ou mais propriamente da sua comunidade que não valoriza a formação e a educação.

T1

A escola apresenta uma oferta formativa alargada, na tentativa de combater a heterogeneidade quer de nível socioeconómico, quer de potencial cognitivo, ou disponibilidade para a aprendizagem. Sendo que, para o diretor, parece haver, no

sentido exposto, atrás, uma ordem de causa e efeito, que dificulta o desenvolvimento de capacidades, dos alunos, concretamente na integração e na apreensão do currículo comum, a que todos os alunos estão sujeitos. Segundo o diretor, seria importante começar a combater essas desigualdades sócio culturais, pois, para a escola torna-se um desafio a tentativa de resolução dessas questões e, conseqüentemente, há necessidade de criar alternativas, para esses alunos. Os cursos profissionais, são uma dessas alternativas, que ajudam os alunos, nessas condições, a ingressar no mercado de trabalho, mais rapidamente.

Para além desses, temos grande heterogeneidade de alunos, o que leva a que a escola secundária tenha uma enorme diversidade de oferta formativa para dar resposta a todos os tipos de alunos que nos aparecem, desde os profissionais, ao ensino regular e noturno. É evidente que para que alguns alunos tenham sucesso educativo é necessário que se alterem as condições sociais em que eles vivem e normalmente temos uma grande quantidade de alunos, quer na secundária, quer já na Nuno Simões que manifestam dificuldades de aprendizagem e integração na comunidade escolar resultante do tipo de famílias em que vivem. Para nós um dos grandes desafios é procurar encontrar soluções para esses alunos. Uma solução passa pela orientação destes alunos para cursos profissionais, especialmente dos que têm dificuldades a nível social e económico e, também, a nível também académico. Será uma forma de rapidamente entrarem no mundo do trabalho.

T1

### **6.3.1.3 Modelo de famílias dos alunos: origem e envolvimento dos pais/famílias na escola**

Reforçando as dificuldades sociais, culturais, económicas e psicológicas da maioria das famílias, a maioria dos alunos oriundos destas famílias apresentam dificuldades ao nível do “comportamento e aproveitamento”. O diretor acrescenta, ainda, que para além destes obstáculos, a escola, inclui um número significativo de alunos com necessidades especiais. Estes alunos, pelas suas características ou perfil de funcionalidade, exigem uma resposta direcionada, organizada e sistemática com a qual a escola se debate, uma vez que o número de auxiliares e de professores, especializados na área, são poucos, diminuindo a capacidade de resposta imediata e ajustada.

Temos um número significativo de alunos filhos de famílias com problemas sociais e de famílias desestruturadas o que se reflete no comportamento e no aproveitamento dos mesmos. Temos também uma população escolar significativa de alunos com necessidades educativas especiais e temos algumas dificuldades em dar resposta a essa situação porque são muito diversas as dificuldades e deficiências que os alunos apresentam, o que é um desafio para a escola e que exige professores especializados na Educação Especial que não temos em número suficiente e o mesmo acontece com os funcionários auxiliares de ação educativa.

T1

Os **desafios da escola** são muito diversificados e intrinsecamente dependentes do espaço sociocultural de cada escola. No entanto, o maior desafio, parece estar ligado ao aumento da escolaridade obrigatória para todos os alunos e a escola, no todo, apresenta um número elevado de alunos de etnia cigana. Culturalmente, são alunos, que não valorizam a escola e a necessidade de “escolarização”, nem valorizam a necessidade de perspectiva sobre o futuro ao nível de desenvolvimento profissional e empregabilidade. Segundo o diretor esta mentalidade, muito enraizada, na etnia, implica “mais do que uma geração”, para se alterar e torna difícil o sucesso escolar destes alunos.

Os desafios são muito diversos e dependem das escolas, mas o maior será o aumento da escolaridade dos alunos de etnia cigana e que não depende apenas da escola mas também das condições sociais e do grau de interesse dos pais desses alunos e creio que em termos de percepção necessidade da escola ou da escolarização dos filhos ainda estamos a um nível muito incipiente e por isso temos grandes dificuldades em dar resposta a este tipo de alunos. Só com uma mudança de cultura a este nível e que implica mais do que uma geração isso se conseguirá.

T1

Existem, no entanto, turmas que constituem Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF), contemplados na legislação para a educação, que pretendem ser uma resposta à “formação desses alunos”. Mas, segundo o diretor, não deixa de haver necessidade de “alteração da mentalidade dos pais” sobre a importância da escolarização dos filhos. Os departamentos constituídos neste âmbito, ou seja, para combater esta dificuldade, também, apresentam uma grande dificuldade na sua capacidade de intervenção. Essa intervenção, apesar do esforço, tem-se tornado ineficaz no combate ao absentismo e empenho escolar, desses alunos, pelo tipo de cultura de vida que insistem em manter.

Apesar de termos turmas PIEF, elas não são uma resposta à formação desses alunos e isso passa por uma alteração da mentalidade dos pais, de sentirem a necessidade de escolarização dos filhos. Também maior empenho social, porque se nota muito a falta de intervenção social das organizações e dos departamentos que lidam com estes problemas. É notório que o atual modelo de intervenção é pouco eficaz e não resolve o problema do absentismo dos alunos e do laxismo com que estas situações são tratadas.

T1

Não competindo à escola resolver as questões sociais ou “problemas das famílias”, o que é certo é que todos os dias a “escola se debate com essa realidade”, tornando o verdadeiro papel da escola, o processo de ensino e aprendizagem, muito difícil de praticar. A escola vai ajudando quando pode, os alunos com dificuldades

económicas, através da possibilidade de prestação de apoio à aprendizagem, contemplado nos horários dos docentes. A intenção é, pois, proporcionar condições, para que os alunos sejam assíduos e consigam alcançar o sucesso escolar. Contudo, o diretor reforça que a escola “não pode” resolver as questões sociais.

Digamos que não compete à escola resolver os problemas das famílias, mas a escola debate-se essa realidade... E no agrupamento temos todo o tipo de famílias a nível de organização social e económica... é evidente que quando os alunos têm dificuldades económicas nós tentamos resolver os problemas dando o apoio possível, mas a escola não pode resolver problemas de natureza social, o que faz é procurar acompanhar o melhor possível, dentro das suas limitações o aluno, proporcionando-lhe condições para que tenham primeiro que tudo assiduidade e cumulativamente sucesso académico.

T1

O **envolvimento dos pais ou encarregados de educação (EE)** é variável. Normalmente, os pais/EE do 1º e 2º ciclos, são mais presentes e “muitas vezes” de forma até “abusiva” chegando a entrar no “domínio dos professores” e da ambiente escola “em geral”, impedindo que os docentes “façam o seu trabalho”. No 3º ciclo, essa intromissão é menos notada e ao nível do secundário, há presença dos pais/EE, mas os alunos já começam a resolver alguns assuntos por si e vêem-se menos pais/EE. No entanto, na globalidade, ainda há uma percentagem significativa de pais/EE, que não vão à escola, para saber do processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos e se não for a escola, estes alunos estão desprotegidos.

É muito diferenciado... os pais do 1º ciclo são muito presentes, muitas vezes, até com alguma intromissão abusiva no domínio dos professores e da escola em geral, deviam ser menos intervenientes e deixar que os professores façam o seu trabalho normalmente. Na EB2, no 2º ciclo os pais são também muito intervenientes, no 3º ciclo notas um decréscimo e no ensino secundário há pais que se interessam efetivamente pelos alunos, mas dão-lhes mais liberdade, mas temos também muitos pais ausentes.

T1

A **comunidade** de onde vêm os alunos é diversa e levanta alguns **desafios**, entre eles o direito à igualdade e o direito à educação, tendo em conta que todos os alunos são diferentes e apresentam necessidades e interesses diferentes. Mais uma vez, se levanta a questão social de alguns alunos, que faz com que a escola mobilize os recursos necessários ao seu apoio, com o objetivo de obtenção do sucesso académico e da capacidade de competição com os pares “mais favorecidos”.

A grande riqueza da escola é heterogeneidade da proveniência dos alunos, mas isso também traz alguns problemas e traz desafios e o grande desafio para a escola garantir as condições de igualdade dos alunos no acesso à educação. Para que todos os alunos tenham essa igualdade tem

que se reconhecer que alunos são diferentes entre si, mas há alunos de famílias com pais sem formação acadêmica e sem envolvimento social, nesses casos a escola tem que dedicar mais interesse e dar mais apoio aos alunos para que eles possam vir a ter sucesso e consigam competir com os que são socialmente mais favorecidos.

T1

### **6.3.2 Descrição geral da escola**

#### **6.3.2.1 Ethos/clima da escola**

A escola é descrita como sendo um agrupamento, que apresenta uma grande “diversidade” e “características” particulares, conforme o ciclo de escolaridade, mas no geral o “clima” e o relacionamento entre professores e alunos é bom, “especialmente na escola secundária”, sede do agrupamento. Aqui e, por a escola ser “maior” consegue-se perceber que existe uma maior colaboração entre toda a comunidade educativa, contribuindo para um maior sucesso educativo. Os alunos sentem-se bem, nesta escola, secundária, que não deixa de ser uma referência para o concelho e sobretudo para a cidade, pois são reconhecidas as boas práticas do processo de ensino e aprendizagem, no *ranking* nacional e local. Neste sentido, a escola tem muitos alunos a entrarem no ensino superior nas primeiras e segundas opções. Por isso, a escola tem muitos alunos e muitos pedidos de matrícula, mas não se conseguem aceitar todas. O diretor refere, ainda, que a escola é tranquila e sem graves problemas de disciplina.

Ora bem estamos a falar um agrupamento que tem a sua diversidade tem características próprias, não é o mesmo estar numa escola de primeiro, segundo ou terceiro ciclo e falar de uma secundária. Habitualmente o clima na escola julgo que é bom. Em todas as escolas do agrupamento existe um bom clima e um bom relacionamento entre os professores e os alunos, há colaboração especialmente na escola secundária, que é maior e onde é isso é por isso mais visível. Entre os professores e os alunos, entre os alunos e os funcionários e de modo geral todos eles colaboram para o sucesso da escola e dos alunos. A escola é reconhecida pela comunidade de Famalicão, sabem que existe um bom ambiente na escola, especialmente na secundária onde os alunos se sentem bem, há muitos alunos a escolher esta escola por este motivo e temos até que recusar matrículas por causa disso...é uma escola reconhecida pelas boas aprendizagens dos seus alunos, apresentando bons resultados a nível nacional, aliás bastante acima da média nacional e com um número muito significativo de alunos que ingressam no ensino superior na primeira e segunda prioridades. É uma escola calma sem os problemas de indisciplina que outras têm. Não tem graves problemas de indisciplina e podemos dizer que se situa dentro da normalidade.

T1

#### **6.3.2.2 A cultura da escola**

O diretor descreve que a “cultura do agrupamento” e a própria “identidade” está “em construção, pois é muito recente a formação do agrupamento entre a escola

secundária (sede do agrupamento) que é central e as restantes escolas que compõem o agrupamento e, que se localizam na periferia. Considera, desta forma, a escola secundária como a “base” e o “suporte” dessa identidade, uma vez que se encontra muito bem “enraizada” na comunidade, com quem mantém uma boa relação. Constitui-se como uma referência na formação de quadros técnicos e superiores da comunidade. Daí a aposta na “qualidade”, na “cooperação” e no “desenvolvimento de sinergias com o mundo empresarial”. É uma escola recetiva às novidades e orgulha-se de ser um forte contributo para uma “cidadania ativa” local.

Ora bem a cultura do agrupamento de escolas ainda está em construção, ainda é muito recente. Escola secundária tem uma cultura muito forte ligada à formação profissional e à formação de quadros superiores. Está enraizada na comunidade, tendo feito 60 anos em março e é reconhecidamente uma escola que formou muitos dos quadros médios e superiores aqui de Famalicão. Tem uma cultura de formação profissional, mas também uma preocupação muito grande com a formação académica dos alunos, para além disso aposta muito na formação para a cidadania ativa. É um agrupamento de escolas que quer construir uma nova identidade tendo como base e suporte a identidade e cultura da escola secundária já enraizada na comunidade compatibilizando-a com a das outras escolas, nas quais a realidade é claramente muito diferente, até pela localização geográfica da secundária que está no centro da cidade e as outras na periferia. Esta nova identidade assenta seguramente numa sólida formação académica e profissional, numa aprendizagem cooperativa, numa formação para a cidadania, na abertura e colaboração com a comunidade a quem a escola deve prestar um serviço de qualidade e na cooperação e desenvolvimento de sinergias com o mundo empresarial, no bom relacionamento entre os diferentes membros da comunidade escolar e na capacidade para aprender e para se adaptar às novas realidades.

T1

### 6.3.2.3 Lugar feliz para alunos e professores

O diretor tem consciência de que a escola não é um lugar feliz para todos. Refere, que a origem dessa infelicidade, para os **alunos**, poderá ter múltiplas razões e uma delas será a própria escola, que tem que repensar o tipo de práticas que implementa. No entanto, alguns são “infelizes” e a responsabilidade parece não ser da escola, mas sim do ambiente de onde veem, ou seja, do seu contexto socioeconómico e cultural. Existem, por outro lado, muitos alunos que gostam da escola e que perpetuam a sua presença pelas gerações seguintes, como são exemplo os avós, de alguns alunos, que fizeram a sua aprendizagem e formação nesta escola. O diretor acrescenta que este é um bom indicador de que a escola, afinal, tem feito um bom trabalho “ao longo dos anos” e poderá continuar a fazê-lo com os filhos e netos dos atuais alunos.

Não é seguramente para todos, porque alguns não se integram, Há alunos que não se integram e o problema poderá ter origem na escola e por isso, deve repensar as suas práticas, mas muitos deles são infelizes não pela escola em si, mas pelo meio social e familiar em que vivem.

Seguramente há alunos que se sentem mal na escola, mas é sempre muito difícil numa população escolar tão vasta fazer com que todos gostem de cá estar. Há alunos que não gostam da escola por múltiplos motivos que podem não ser da responsabilidade da escola em si, em todo o caso a grande maioria dos alunos gosta de cá estar, quer cá continuar e mais do que isso, temos nesta escola da terceira geração de alunos. Os avós foram formados aqui, seguiram-se os pais e agora são eles. Isto é sintoma de que a escola ao longo dos anos tem vindo a fazer um bom trabalho e é certo que tem ao lado uma outra escola com características diferentes desta, mas mesmo assim os pais continuam a escolher esta, uma vez que sentem que esta escola manterá uma linha de continuidade no âmbito da formação académica e cívica para si e para os seus filhos e netos.

T1

Quanto aos **professores**, igualmente, existem os que se sentem felizes e muitos que se sentem infelizes, atualmente com o estado da escola, pois sentem-se desvalorizados e desautorizados. Outro motivo, da infelicidade dos professores, parece ser a escolha desta via profissional, por não terem mais alternativas. No entanto, muitos são os professores que se sentem “bem” e “felizes” e que, quando são colocados noutras escolas, “gostariam de regressar”. Isto parece ser indicador da boa relação entre os professores e a direção, que por sua vez se preocupa em criar as condições necessárias ao bem-estar de todos.

Os professores são felizes cá..., mas nós também temos muitos professores infelizes cá, ou porque tem uma profissão socialmente desvalorizada e desautorizada ou porque escolheram esta via profissional por não terem outra solução. Mas temos um grande leque de professores que se sentem bem se sentem felizes nesta escola, aliás é bom referir que a maioria dos professores que estão colocados aqui e depois saem gostariam de regressar. Por isso, ao nível das relações interpessoais a escola e a Direção fazem um bom trabalho de forma a criar as condições mínimas necessárias para que os professores se sintam bem... Faz-se uma gestão nesta escola que privilegia essas relações, o bem-estar os professores, por isso não todos, mas a grande maioria sente-se bem na aqui, ressaltando aqueles professores que não se integram... temos um leque ainda razoável desses professores e dos que não se sentem bem por que optaram por esta solução de profissão, não tendo outra alternativa.

T1

#### **6.3.2.4 Qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos**

Os resultados que revelam a qualidade do ensino, dentro do agrupamento, apresentam uma grande “diversidade”, com níveis muito fracos numa das escolas, constituídas, maioritariamente, por alunos de etnia cigana, onde, curiosamente, os professores são muito dedicados e fazem um “excelente trabalho”. Aqui os resultados não são bons pela “falta de empenho, de interesse e de acompanhamento dos pais”. Nas outras escolas os resultados são melhores, embora nos últimos anos os resultados não têm correspondido ao expectável a nível nacional e até concelhio. O motivo parece

ser a agregação da escola com um anterior agrupamento de escolas integrado no projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

A nível dos resultados temos uma enorme diversidade, desde o muito fraco, como é o caso da escola de [REDACTED], com alunos só de etnia cigana, mas onde os professores fazem um excelente trabalho. Aqui os resultados académicos não são bons, o que é resultado também da falta de empenho, de interesse e de acompanhamento dos pais. Nas outras escolas o acompanhamento é bom, mas o 3º ciclo nos últimos anos nessa escola não tem tido os resultados que desejava a nível do concelho e a nível nacional. Com a agregação, o AE herdou o projeto TEIP do anterior agrupamento de calendário e que apresentava características próprias, especialmente ao nível socioeconómico desfavorecido em que estava implantado e, portanto, devemos ter em atenção essa questão quando falamos de resultados académicos e da sua comparação a nível nacional. Sabemos que temos muitos alunos oriundos de famílias socialmente desfavorecidas e com dificuldades de aprendizagem que se reflete no seu desempenho e nos seus resultados.

T1

Por outro lado, a escola secundária, em estudo, continua a ter ótimos resultados nos exames nacionais “quer a nível concelho quer a nível nacional”. Os alunos entram na universidade e grande parte deles em cursos com “médias elevadas”. A escola é considerada como a melhor no concelho e é, também, uma escola com marcada referência ao nível do ensino profissional.

Temos uma escola secundária que tem excelentes resultados nos exames nacionais quer a nível concelho quer a nível nacional e em que a grande maioria entra na universidade. Temos tido uma percentagem acima da média de alunos a entrarem em medicina e noutros cursos com médias elevadas. Temos sido a melhor escola do concelho. Somos, também, uma escola de referência e de qualidade reconhecida a nível do ensino profissional.

T1

#### **6.3.2.4.1 Fatores indicativos da qualidade da escola**

O diretor começa por referir que a escola tem “**excelentes professores**”, dedicados e que não se importam de trabalhar para além das horas atribuídas para a progressão dos alunos. Mas outros, não tão bons, que não deveriam estar ao serviço da escola. Com estes últimos, a resolução dos seus problemas, foge ao controlo da direção da escola e, neste sentido, há necessidade de minimizar os “efeitos negativos” que a sua falta de profissionalismo pode provocar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Quanto à qualidade temos excelentes professores, mas também temos professores que não deveriam cá estar. A nível geral a qualidade dos professores é boa, prestam um serviço educativo de qualidade, mas a questão relativa aos professores com os quais temos alguns problemas não está nas nossas mãos resolver... por isso temos que minimizar os efeitos negativos que esses provocam nas aprendizagens dos alunos. Reconheço, em todo o caso, que a grande maioria dos professores são interessados e bons profissionais, prestam ensino de qualidade trabalham muito

para além das horas que lhes são distribuídas, interessam-se pelos alunos e são dedicados à escola.

T1

### **6.3.2.5 Professores: aspetos fortes e desafios**

Após a descrição anteriormente feita, o diretor apenas reforça o “orgulho” que sente “nos muito bons professores” que a escola tem e que ajudam a que se torne numa referência nacional.

Digamos que eu já fiz uma descrição geral dos professores e, portanto, tenho orgulho nesta escola e nos muito bons professores que ela tem. A maioria são excelentes profissionais, no entanto alguns não deviam estar cá uma vez que não prestam um serviço educativo de qualidade. Contudo, a grande maioria, dedica-se e trabalha e isso é visível nos resultados académicos dos alunos. Não há que enganar... quanto a esta situação somos uma escola muito acima da média nacional, por isso, temos muito bons professores e excelentes profissionais.

T1

### **6.3.2.6 Equipa de liderança: aspetos fortes e desafios**

O diretor, como líder máximo da escola, sempre defendeu uma “gestão democrática” que, segundo ele, permite uma maior participação e “corresponsabilização” das lideranças intermédias. Estas têm condições para abarcar com autonomia todas as decisões previstas nos “normativos”. Existe, por isso, “delegação de competências”, pois “quem está na escola tem capacidade para decidir”.

Não sou a pessoa mais indicada para estar a falar disso na medida em que sou o líder, mas na altura em que entrei na gestão sempre defendi uma gestão democrática, participada, de corresponsabilização de todas as lideranças intermédias. Por isso tenho dado condições às lideranças intermédias e estas sabem que têm autonomia suficiente para decidir dentro do quadro das funções que têm definidas ao nível dos normativos. A delegação de competências é um facto, mostra uma gestão democrática e com o princípio básico que sempre defendi: quem está na escola tem capacidade para decidir. Isso significa que quando o diretor não está haverá sempre alguém que tem a capacidade para decidir e resolver os problemas no imediato.

T1

#### **6.3.2.6.1 A democracia como um desafio**

A democracia é um desafio, pois a delegação de poderes traz a vantagem do sentimento de bem-estar geral. No entanto, pode, por outro lado, ser um risco, mas que é “claramente assumido”. O diretor é da opinião que a liderança principal, não pode concentrar em si todas as decisões, pois corre-se o risco de a “máquina” não funcionar e os decisores intermédios deixam de estar motivados. A confiança e a capacidade de

assumir riscos é a base para a mestria de saber delegar. Nesta escola, a autoridade é reconhecida, mas partilhada, no sentido de que todos assumem a sua responsabilidade.

Sim, é um desafio porque a delegação de competências tem uma grande vantagem relativa ao funcionamento da instituição e também no bem-estar dos professores..., mas tem os seus riscos, que são riscos claramente assumidos, porque o diretor não pode, de maneira nenhuma, centrar em si todo o processo de decisão, senão a máquina não funciona e as lideranças intermédias deixam de ter motivação para trabalhar. Temos que saber delegar competências ter confiança na equipa e assumir os riscos, mas, claramente, é uma aposta ganha em termos de gestão da escola. Todos os intervenientes se sentem bem nesta escola sentem que há autoridade, mas que é partilhada e que todos assumem as suas responsabilidades.

T1

#### **6.3.2.6.2 Liderança na escola**

O diretor, tal como, tem vindo a salientar considera que o melhor tipo de liderança é a liderança democrática, pois é a mais “eficaz e motivadora” e a que promove uma educação de qualidade. Neste sentido, o trabalho é partilhado, sentido e ponderado, tendo por base, também, o diálogo.

Tal como vem referido no projeto educativo do agrupamento, a liderança que considero mais adequada para uma gestão eficaz e motivadora, capaz de desenvolver sinergias e de promover uma educação de qualidade é uma liderança democrática, partilhada e representativa, baseada na confiança e na responsabilidade e que valoriza o trabalho em equipa e as decisões ponderadas. É este o modelo que tenho implementado no Agrupamento e que tem funcionado sem problemas irresolúveis. Saber ouvir e saber dialogar são princípios que defendo e que aplico na gestão.

T1

#### **6.3.2.6.3 Pontos fortes da liderança na escola**

A liderança é, um ponto forte na opinião do diretor. Os alunos e respetivos resultados são outro aspeto resultante do tipo de liderança, na escola. São, alunos “dedicados” e ajudam a promover uma boa imagem de escola. A formação do aluno é outro dos pontos fortes que a escola se orgulha de promover. A escola tenta formar os seus alunos para a cidadania responsável e interventiva na sociedade, ajudando a que os alunos entendam os valores essenciais como os da multiculturalidade, de integração e de partilha.

A liderança é reconhecida como ponto forte, outro ponto são os alunos, nós temos aqui muito bons alunos dedicados e a imagem da escola é uma imagem de escola que trabalha com profissionalismo, com dedicação e que tem dado resultados. Um dos pontos fortes aqui são os resultados académicos dos alunos e, naturalmente, a qualidade do serviço educativo prestado. Para além dos resultados académicos, a educação para a cidadania é um dos seus marcos. A escola não se preocupa apenas com os resultados académicos, mas preocupa-se com a formação do cidadão. Enquanto cidadão livre, responsável e capaz de intervir na sociedade. Para além

disso, somos uma escola inclusiva e multicultural e que, por isso, preza e defende os valores da multiculturalidade, da sã convivência, da integração e da partilha.

T1

#### **6.3.2.6.4 Desafios da escola**

O grande desafio é “continuar a ser melhor que antes”, acompanhando as virtudes e dificuldades que o desenvolvimento traz à educação. A capacidade da escola se adaptar às propostas do “futuro que não conhecemos” é um grande desafio. Para já o maior deles é, ser capaz de criar uma nova identidade de escola.

O grande desafio da escola é continuar a ser melhor do que era antes, de responder com eficácia aos problemas que o desenvolvimento traz à educação e, por isso, ser capaz de se adaptar e de mudar, de se repensar e de se reconstruir permanentemente, sabendo que estamos a preparar cidadãos para um futuro que não conhecemos. No imediato, um dos desafios e porque fez uma agregação será o Agrupamento criar uma identidade e implantar-se como um AE de referência, integrar-se na comunidade onde está inserida e responder aos seus interesses e necessidades e afirmar-se como a melhor escola do concelho e quando digo a melhor, não me refiro apenas a resultados académicos, mas à formação integral dos seus alunos. Esta é a grande preocupação: formar cidadãos conscientes, autónomos e responsáveis.

T1

#### **6.3.2.6.5 Modo como os professores trabalham e se relacionam**

Conseguir que os professores trabalhem juntos, em partilha de forma aberta e não isolados é um dos desafios.

Um dos grandes desafios e voltando à questão anterior, será colocar os professores a trabalhar juntos e a partilhar saberes, no sentido de serem capazes de olhar para a sala de aula, não como uma aula fechada, mas como uma aula aberta. Serem, assim, capazes de reconhecer que a partilha de saberes dá muito mais resultado do que o seu isolamento.

T1

Combater o facto de a classe de professores estar envelhecida e ter costumes “enraizados” que impedem a necessidade de mudança, é outro dos desafios. É importante que se comece a “aumentar a cooperação”, para aumentar a promoção de uma aprendizagem alargada e diferenciada. Esta visão ajudará a ver o processo de ensino e aprendizagem com “sentido” e ajudará o aluno a adquirir as ferramentas que o ajudarão a integrar-se no mundo do trabalho. Esta visão do diretor, enquadra-se no desejo dos novos normativos em vigor, o DL54 e 55 de 6 de julho de 2018.

Temos ainda uma classe docente numa certa medida envelhecida com hábitos de individualismo muito enraizados e que é necessário mudar. Aumentar a cooperação para se promover uma visão transdisciplinar da aprendizagem. Devemos abandonar a ideia de um ensino compartimentado em cada disciplina e favorecer uma visão muito mais global de forma a que toda a formação faça

sentido para o aluno e lhes forneça as ferramentas necessárias para a aprendizagem e integração no mundo do trabalho.

T1

Este parece ser o grande desafio da “educação cooperativa” que segundo o diretor “está a dar os primeiros passos” e que será difícil de progredir devido a “hábitos antigos” instalados. Sendo característica do povo português a cultura mais individualista.

Esse é o grande desafio da educação cooperativa que ainda está a dar os primeiros passos e é muito difícil de implementar devido a hábitos antigos. Também resulta do facto do português ser, culturalmente, muito individualista. É necessário, na escola, aumentar os níveis de cooperação, embora já existam muitos grupos e muitos professores a colaborar entre si, faltando dar o salto qualitativo para a sala de aula.

T1

### **6.3.3 Descrição das oportunidades de aprendizagem profissional dos professores na escola/agrupamento**

#### **6.3.3.1 Ensino profissional**

O diretor diz ter tido sempre como política de gestão a promoção, embora não muito fácil, da formação. Refere que a escola tem com as empresas locais uma parceria, que permite que os alunos da escola possam fazer os seus estágios de forma integrada. Por outro lado, essas empresas ajudam, igualmente, a “garantir uma adequada formação” aos professores. Neste âmbito desenvolvem-se, todos os anos, ações de formação, que permitem aos professores compreenderem e adquirirem uma visão mais profissional do mundo do trabalho, essencial aos alunos. Existe, pois uma forte relação com o mundo empresarial local, que é exemplar e tem ajudado à integração laboral dos alunos.

Desde que vim para a gestão da escola tenho feito um esforço muito grande para que os professores que cá estão, especialmente os que estão realmente dedicados ao ensino, tenham formação, daí que tenhamos desenvolvido uma estreita cooperação com as empresas da região e que aproveitamos não apenas para criar estágios para nossos alunos, mas também para garantir uma adequada formação profissional aos nossos professores. Temos desenvolvido uma série de ações durante todos os anos no sentido de os professores terem uma visão muito mais profissional do lado do mundo do trabalho do que do lado da formação académica, isto no sentido de permitir que os alunos saiam desta escola com uma formação profissional adequada. Foi também inovadora e é inovadora a cooperação que estabelecemos com as empresas aqui da região, uma vez que não se limitam ao estágio dos alunos, mas dão formação aos professores e acompanham-nos. Criamos assim uma forte relação com o mundo empresarial que culmina todos os anos na organização de uma ação “O Dia da Empresa” em que prestamos tributo e homenageamos as empresas com quem trabalhamos. A cooperação que temos com as empresas

da região é exemplar e tem dado muitos bons frutos ao nível de empregabilidade e ao nível da formação dos nossos alunos e até professores.

T1

### **6.3.3.2 Ensino regular**

Ao nível do ensino regular a falta de verbas por parte das escolas é um fator impeditivo da realização da formação para os professores. No entanto, a escola tem-se esforçado para garantir esta possibilidade aos professores, mas a oferta é insuficiente e limitada, e passa pelo “Centro de Formação”. Uma outra parte da formação é feita devido aos protocolos existentes com “instituições e Universidades” e com a Câmara Municipal, local. A formação necessária está à partida garantida, mas o diretor reconhece que se poderia fazer muito mais, se houvessem “recursos disponíveis.”

Nós temos procurado desenvolver, embora não tínhamos condições por falta de verbas uma adequada formação profissional dos professores, contudo nestes últimos anos as limitações orçamentais têm impedido que essa formação se faça... Em todo o caso, temos feito um esforço de modo a garantir as condições mínimas para que os professores tenham acesso a uma formação profissional adequada, mas que é claramente insuficiente. Grande parte da formação que temos vindo a dar passa pelo Centro de Formação, mas também temos protocolos com instituições e Universidades que nos têm garantida formação de qualidade e cito a APEFP, a Universidade do Minho, a Universidade Lusíada e a formação integrada no Projeto TEIP, sem esquecer, naturalmente a formação dada pelas empresas ao longo do ano e no “Dia da Empresa”, bem como formação proporcionada pelo Município, especialmente direcionada para o primeiro ciclo, mas também nas Jornadas da Educação que se fazem anualmente. Temos garantido a formação necessária, embora reconheçamos que poderíamos fazer muito mais, assim tivéssemos os recursos disponíveis.

T1

### **6.3.3.3 Possibilidade de o professor querer fazer uma formação por sua vontade**

Existe abertura, por parte da liderança de topo, para autorizar os professores que tenham interesse em fazer “formação por si mesmo”, sendo inclusivamente estimulada. A escola, dentro do possível, garante as condições necessárias para que, o professor faça essa formação. Quando a formação é do interesse da escola e porque contribui diretamente para a evolução da mesma, então a escola paga essa formação.

Temos abertura suficiente para permitir aos professores que queiram fazer formação por si mesmo para que a façam e não temos impedido de maneira nenhuma, antes pelo contrário, temos estimulado para que o façam e dentro das limitações que temos tentamos garantir ao professor as condições para a sua frequência. Sempre que se justifica e é do interesse da escola, como é o caso da avaliação interna, a própria escola paga a formação e tem-no feito todos os anos.

T1

### 6.3.4 Modo como os professores colaboram

Pela descrição do diretor os professores colaboram, essencialmente, para a concretização do trabalho formal de escola como a: “análise dos resultados escolares”; “avaliação dos alunos”; “planificações”; “problemas da área disciplinar ou do departamento”; etc. O trabalho informal, colaborativo, espontâneo ainda é de difícil concretização, embora, segundo o diretor, alguns professores já o vão fazendo.

Os professores colaboram nas planificações, fazem reuniões em que discutem todos os problemas da área disciplinar ou do departamento, analisam os resultados escolares e debatem os problemas relacionados com a avaliação dos alunos, colaboram também ao nível da preparação das atividades letivas e refiro-me apenas alguns, nem todos fazem isso, mas há professores a fazê-lo em conjunto há outros que não o fazem. Ao nível das planificações, na realização de atividades e preparação de aulas deveria existir uma cooperação interdisciplinar e transdisciplinar que ainda é muito difícil de conseguir.

T1

O diretor acredita que o “trabalho interdisciplinar”, que se deveria concretizar em “aulas conjuntas”, seria um benefício para todos em termos de troca de saberes integrados. O diretor reforça que este tipo de trabalho favorece o processo de ensino e aprendizagem que ajusta a capacidade do outro e de cada um, para se adaptar ao desconhecido. O diretor não gosta de falar em “supervisão”, porque considera que não traz nenhum contributo ao ensino.

O trabalho interdisciplinar deveria materializar-se em aulas conjuntas, seguramente mais produtivas e aliciantes para os alunos, para além do benefício evidente na transmissão de um saber global, integrado e não compartimentado que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de aplicação dos conhecimentos a novas situações. Não estou a falar em supervisão porque acho que não é isso que interessa para o ensino. O que interessa é implementar a prática e desenvolver a colaboração inter e intra disciplinar na sala de aula.

T1

O diretor entende que esse trabalho é difícil de operacionalizar devido ao conflito nos horários dos docentes, que torna complicado o encontro em momentos comuns. O diretor diz que a flexibilidade curricular e de horários, ajudaria a facilitar a implementação da estratégia colaborativa. Mais uma vez a antevisão do diretor para os atuais normativos, referidos anteriormente (DL55/2018).

Por vezes é também difícil de implementar devido à incompatibilidade entre os horários dos professores. Uma maior flexibilidade nos conteúdos curriculares e nos horários facilitaria a colaboração interdisciplinar.

T1

#### **6.3.4.1 Fatores que facilitam ou que impedem a colaboração docente e a aprendizagem profissional colaborativa**

Os fatores que impedem a colaboração é a forte “desmotivação” dos professores e a incompatibilidade de horários. O diretor acentua a necessidade de mudar a perspectiva “individualista”, ainda, muito vincada nos professores e a possibilidade de no futuro se pôr em prática a flexibilidade curricular e dos horários. A formação inicial dos professores é outro dos fatores que pode facilitar a colaboração docente.

Primeiro é a grande desmotivação de muitos professores, para além disso o horário, que muitas vezes não permite que se estabeleçam momentos de cooperação. Nas nossas escolas o horário de funcionamento é centrado na parte da manhã, os professores têm as aulas muito cheias e resta apenas a quarta-feira para fazerem algumas reuniões em que tratam desse trabalho cooperativo, embora devesse existir realmente mais tempo para que esse trabalho fosse feito noutras condições. Uma outra filosofia de gestão dos currículos e de elaboração dos horários, bem como uma visão mais cooperativa e menos individualista dos docentes seria facilitadora. Como é óbvio também passa pela formação inicial dos professores que deve incluir essa prática.

T1

#### **6.3.4.2 Potenciar a aprendizagem profissional colaborativa na escola**

Segundo o diretor, para potenciar a aprendizagem profissional colaborativa é preciso “mudar mentalidades”, pois muitos professores não conseguem expor-se. Daí a necessidade de evoluir em termos de cultura escolar, pois os professores estão ainda formatados para o ensino tradicional. Para a colaboração docente resultar, o diretor, considera que é necessária mais abertura para que os professores reconheçam a importância de falar e expor as suas ideias, dentro daquela que é a sua formação e que pode ser muito importante para o outro, que pode por seu lado, aprender com ele.

Primeiro que tudo é preciso mudar mentalidades, porque há muitos professores que tem medo de se expor. Para além da mentalidade é preciso mudar também a cultura de escola que ainda está muito focada na divisão disciplinar e, portanto, os professores também estão formatados para essa tipo de ensino e, de facto, se queremos entrar no ensino colaborativo ou cooperativo é preciso haver abertura suficiente da parte dos professores para se exporem, reconhecerem que há outros professores e profissionais em determinadas áreas com uma formação mais adequada. Deviam ser capazes de abrir a sua sala de aula à cooperação quer de outros professores quer de outros profissionais.

T1

O diretor, enquanto líder, tem promovido a participação de outros profissionais na escola, no sentido da escola se abrir cada vez mais ao exterior. A abertura referida é outra das características do diretor na sua gestão. O diretor relembra que, outro dos pontos positivos da escola, é a “abertura à comunidade”. A escola, é “muito procurada”

para a proposta externa de diversas atividades. A escola está aberta todos os dias da semana, e salvo raras exceções ao domingo, até quase à meia noite.

Eu tenho promovido a vinda de profissionais no sentido de abrir a escola ao exterior. A abertura da escola é uma das características da minha gestão. Não falei nisso, mas um dos grandes aspetos positivos desta escola é a sua abertura à comunidade. A escola é muito procurada para a realização das mais variadas atividades e, posso dizê-lo, está aberta de segunda a sábado até quase à meia noite e, por vezes, até ao domingo.

T1

O diretor confia que a cultura individualista se alterará com o tempo.

Infelizmente ainda há uma cultura muito fechada e individualista na sala de aula, mas que, com o tempo se alterará como fizemos com a abertura à comunidade.

T1

### **6.3.5 Prioridades da escola**

A prioridade do agrupamento é criar uma identidade, que respeite e integre a história que é própria da escola secundária e tão reconhecida pela comunidade e pelo concelho. É urgente, por isso, fomentar uma cultura original ou singular para o agrupamento e continuar a promover um serviço educativo de qualidade”.

A criação de uma nova identidade respeitando a identidade das escolas que compõem o agrupamento, respeitando e integrando toda a tradição e o papel que a escola secundária tem tido ao longo dos seus 60 anos na formação de profissionais, quadros técnicos e quadros superiores. Porque é mais antiga do concelho, tem uma história de sucesso e é que a que tem uma imagem muito positiva dentro da comunidade. É preciso criar uma cultura para o agrupamento, porque houve um choque de culturas que teve que ser bem gerido. Julgo que mesmo nesse aspeto conseguimos gerir bem essa integração e continuar a prestar um serviço educativo de qualidade.

T1

### **6.3.6 Contratação dos professores: Critérios utilizados**

No geral os docentes são colocados pelo ministério da educação, mas quando há necessidade de efetuar contratações ao nível de escola, obedece-se àqueles que são os critérios informados pelo referido ministério. Ao nível dos cursos profissionais é que existe alguma liberdade na definição dos critérios de contratação e que, são sempre de acordo com o que se pretende para a qualidade e promoção dos cursos profissionais.

Os professores são colocados pelo ministério nós temos ao nível depois da contratação de escola os critérios são definidos ao nível do ministério graduação académica e formação profissional só ao nível dos cursos profissionais é que nós temos na contratação de técnicos especializados aí é que temos possibilidade de definir critérios para a escolha dos profissionais. Preocupamo-nos em definir critérios que garantam a qualidade dos professores que vêm para cá como técnicos especializados.

### **6.3.6.1 Critérios usados para contratação docente**

O diretor destaca como critérios principais: a “formação profissional nas disciplinas da formação técnica”; e a experiência profissional.

Formação específica na área que nós pretendemos. Para a formação profissional nas disciplinas da formação técnica o professor ou técnico que vamos contratar deve ter formação naquela área específica do próprio curso e, naturalmente, também valorizamos a sua formação e experiência profissional.

T1

### **6.3.6.2 Formação necessária**

O diretor reconhece que se desvaloriza a formação pedagógica em favorecimento da formação técnica e da experiência profissional na área disciplinar requerida. No entanto, uma boa parte deles tem formação pedagógica.

Reconheço que a nossa preocupação central para a contratação de técnicos para as áreas da formação profissional não é a formação pedagógica, mas sim a formação e a experiência profissional. A sua grande maioria tem também formação pedagógica.

T1

### **6.3.6.3 Abertura e disponibilidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa dos técnicos especializados contratados**

O diretor refere a abertura e a disponibilidade destes técnicos para a aprendizagem colaborativa. Justifica, novamente, que a falta de técnicos especializados faz com que a escola tenha tendência a contratar especialistas sem formação pedagógica, mas refere que muitos destes técnicos são, por vezes mais colaboradores do que alguns professores.

Sim, devem ter uma grande abertura e disponibilidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa. A sua falta tem-nos levado a não contratar técnicos que não tenham essas competências. A grande maioria dos técnicos que contratamos tem já esse espírito colaborativo são muito mais cooperantes do que alguns professores do ensino regular.

T1

### **6.3.6.4 Relação com os pares, na escola**

Estes técnicos, especializados em diferentes disciplinas técnicas “integram-se” bem na escola. A escola culturalmente, também, é vista como uma escola que sempre acolheu bem os docentes. Como prova o diretor refere a “estabilidade do corpo

docente” e a possibilidade de voltar a contratar os mesmos técnicos, no sentido da continuidade do trabalho realizado. Estes fatores são essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal e para o ambiente da escola.

Sim e habitualmente integram-se muito bem na escola. Aliás, a escola tem uma grande vantagem, que vem da sua própria cultura e identidade, que é a de receber bem os professores e integrá-los. Prova disso e que constitui uma das boas características desta escola é a estabilidade do seu corpo docente e, naturalmente dos técnicos especializados. A estabilidade do corpo docente e a previsibilidade na contratação dos técnicos é benéfica para o bom ambiente e para o desenvolvimento de projetos quer profissionais, quer pessoais.

T1

### 6.3.7 Tipo de reuniões

As reuniões são muitas e de nível mais **formal**, ou seja, são reuniões que a escola tem de cumprir de acordo com o previsto na legislação.

Muitas. São reuniões formais dos conselhos de turma reuniões de departamento e a reuniões das áreas disciplinares e de equipas multidisciplinares e de diferentes equipas de trabalho e à medida das necessidades reuniões com grupos de professores para resolver problemas específicos.

T1

#### 6.3.7.1 Informais

As reuniões informais acontecem sobretudo na sala de professores, onde os docentes trocam e partilham algumas ideias sobre aulas, turmas e alunos. O trabalho informal é neste sentido, mais dirigido ao aluno e aos resultados escolares.

Em termos de reuniões informais existem algumas entre os professores, até para preparar aulas, normalmente os professores do conselho de turma reúnem muitas vezes informalmente na sala de professores para tratar dos problemas turma e há também reuniões das áreas disciplinares para troca de ideias e às vezes até de experiências e para conhecimento dos alunos das turmas entre os professores das diferentes áreas disciplinares, sem esquecer algumas reuniões para preparar aulas interdisciplinares ou implementação de projetos e atividades.

T1

A relação que o diretor mantém com os professores é mais informal do que formal. Exemplo disto é a forma como resolve os conflitos, sempre de “forma informal”. O diretor considera esta a melhor forma de resolução de conflitos. O diretor só apela à “formalidade ou autoridade” quando sente que existe essa necessidade.

O meu relacionamento com os professores é muito mais informal do que formal, eu próprio na gestão de conflitos resolvo as questões de forma informal, porque acho que é a forma mais adequado de lidar com conflitos. Só invoco a formalidade ou autoridade quando sinto essa necessidade pelas mais variadas razões.

T1

### **6.3.7.2 Instância e frequência das reuniões**

Todos os professores são chamados a reunir pelo menos uma vez por mês nas áreas disciplinares; os departamentos reúnem por trimestre, tal como os conselhos de turma. Estes, por sua vez, reúnem intervalarmente e sempre que os “problemas” justifiquem.

As áreas disciplinares reúnem uma vez por mês, os departamentos reúnem por trimestre eventualmente, fazem duas reuniões ou três por trimestre, os conselhos de turma reúnem por trimestre e fazem reuniões intercalares e sempre que os problemas da turma o justificam.

T1

### **6.3.8 Mecanismos para acompanhamento do trabalho dos professores**

O diretor descreve que a escola se encontra a tentar implementar um **modelo formal de supervisão pedagógica** uma vez que, informalmente, já vão existindo registos dessa prática. O diretor, em tempos, obrigou à existência de supervisão de alguns professores. Percebe-se que poderia estar em causa a competência do professor supervisionado. As assessorias, consideradas como uma forma de “cooperação” pelo diretor, dentro da sala de aula, permitem desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de outra forma. O diretor vê essa forma como um ganho para os alunos e professores.

Estamos numa fase de implementação da supervisão pedagógica. Estamos a tentar implementar o sistema em termos formais, porque em termos informais já há trabalho feito na área, nos anos anteriores, eu próprio obriguei à supervisão de alguns professores, especialmente na escola secundária. Temos estabelecido também as assessorias que são um trabalho de cooperação dentro da sala de aula e que permite desenvolver um outro trabalho de preparação dos alunos, para além disso temos o trabalho normal dos professores.

T1

### **Possibilidade de observar algumas reuniões de professores e de observar algumas aulas, com a permissão dos professores (dependente do tempo)**

À questão o diretor respondeu de imediato que sim, pois segundo ele, os professores necessitam de se abrir e compreender o ganho nessa abertura. No entanto, tal como anteriormente explicado, não foi possível concretizar este ponto.

Sim, a resposta é taxativa e é sim e acho muito bem. A experiência que tenho do trabalho desenvolvido na margem sul do Tejo mostra que o Sul, neste aspeto é muito mais aberto que o Norte e que esta prática é muito mais frequente e comum.

T1

Quadro 38 - Síntese das ideias principais - Diretor

Temas da entrevista	Respostas dadas
Perceção da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta alargada e diversificada;</li> <li>- População heterógena, com diferentes origens;</li> <li>- Escola evoluiu de acordo com as necessidades da população;</li> <li>- A escola funciona no regime diurno e noturno;</li> <li>- Escola acolhedora e recetiva às novidades;</li> <li>- Ao nível concelhio, a escola ao longo da história, contribuiu para a formação de cidadãos ativos;</li> <li>- Não existem problemas significativos de indisciplina;</li> <li>- Existem uma grande diversidade multicultural: alunos oriundos de diferentes origens e problemáticas;</li> <li>- É uma escola TEIP;</li> <li>- Nível alto de absentismo e casos de abandono escolar;</li> </ul> <p><u>Desafios:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Combate às desigualdades sociais, económicas e culturais: necessidade de mobilizar mais apoios e criar alternativas de ensino (PIEF, PCA; Cursos profissionais; etc.);</li> <li>- Famílias desestruturadas, que pouco ou nada valorizam a educação académica;</li> <li>- Intervenção dos pais /EE, é variável e vai da presença mais abusiva à indiferença.</li> </ul>
Descrição geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A relação de alunos e professores é boa;</li> <li>- Existe colaboração entre a comunidade educativa;</li> <li>- É uma escola de sucesso educativo, com alunos a ingressar na universidade nas suas primeiras ou segundas opções – alunos aplicados e bons professores;</li> <li>- Escola de referência para o concelho, pela história e com práticas reconhecidas, também ao nível do ranking nacional;</li> <li>- A escola está a tentar construir uma identidade cultural, sendo a escola secundária a referência para essa construção;</li> <li>- Existe qualidade e cooperação com o mundo empresarial local;</li> <li>- Não é um <u>lugar feliz</u> para todos, mas para a maioria, sim: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos: influência dos ambientes de origem; alguns fazem parte de uma continuidade geracional, que é indicador do bom trabalho da escola;</li> <li>• Professores: necessidade de repensar práticas; estão desmotivados e sentem-se desvalorizados na sua autoridade; são professores porque não tiveram outra alternativa de emprego; existem muitos professores felizes e excelentes professores;</li> </ul> </li> <li>- A direção procura criar condições de bem-estar;</li> <li>- Com a formação do Mega agrupamento a escola desceu no <i>ranking</i> nacional e concelhio. Em causa: muitos alunos sobretudo de origem cigana;</li> <li>- Orgulho nos bons professores e tentativa de minimizar os efeitos dos menos bons;</li> <li>- É uma <u>liderança</u> com base na democracia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e corresponsabilização;</li> <li>• Delegação de poderes: motivação e bem-estar;</li> <li>• A liderança não deve concentrar em si os poderes, correndo o risco da “máquina” não funcionar;</li> <li>• As lideranças intermédias têm autonomia para decidir;</li> <li>• A democracia é um desafio, também;</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de assumir riscos;</li> <li>• A autoridade é reconhecida, mas partilhada: todos assumem a responsabilidade;</li> <li>• É um ponto forte: os resultados dos alunos são manifestação desse tipo de liderança;</li> </ul> <p>- Alunos dedicados que ajudam a promover a escola;</p> <p>- Importa a formação do aluno como cidadão responsável e interventivo, que considera os valores e a multiculturalidade e da partilha;</p> <p>- <u>Desafios:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser melhor que antes;</li> <li>• Capacidade de adaptar-se às dificuldades que o desenvolvimento traz à educação;</li> <li>• Construir uma identidade;</li> <li>• Conseguir que os professores trabalhem juntos e não isolados;</li> <li>• Combater velhos hábitos, que impedem a mudança;</li> <li>• Promoção de um ensino diferenciado para todos;</li> <li>• Falta de verbas da escola;</li> <li>• A “cooperação” está a dar os primeiros passos.</li> </ul>
Descrição das oportunidades de aprendizagem profissional dos professores na escola/agrupamento.	<p>- <u>Formação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dada pelas empresas locais, no caso dos cursos profissionais;</li> <li>• abertura da direção para todos os professores fazerem a formação ao nível dos centros de formação ou nas universidades;</li> <li>• a formação do interesse da escola é paga pela mesma.</li> </ul>
Modo como os professores colaboram	<p>- Os professores colaboram essencialmente para o cumprimento do trabalho forma, supervisionado pela avaliação externa;</p> <p>- O trabalho informal de colaboração espontânea, ainda é de difícil concretização, embora haja professores que já o fazem;</p> <p>- Proposta de colaboração ao nível da interdisciplinaridade, com aulas conjuntas, resultam em benefícios do processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>- A supervisão não traz contributo ao ensino;</p> <p>- Horário dos docentes: fator impeditivo da colaboração;</p> <p>- A flexibilização do currículo e dos horários facilitam a colaboração;</p>
A aprendizagem profissional colaborativa	<p>- Os fatores que impedem a colaboração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• desmotivação;</li> <li>• incompatibilidade de horários;</li> <li>• individualismo;</li> <li>• ensino tradicional.</li> </ul> <p>- Os fatores que impedem a colaboração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade curricular;</li> <li>• Formação adequada;</li> <li>• Mudança de mentalidade;</li> <li>• Informalidade;</li> <li>• Abertura pela conquista da capacidade de expor ideias e saberes;</li> <li>• Estabilidade do corpo docente;</li> <li>• Participação na escola de outros profissionais: testemunho</li> </ul>
Prioridades deste estabelecimento	<p>- Construir uma nova identidade;</p> <p>- Reconhecimento interno e externo;</p> <p>- Aposta na qualidade</p>
Critérios utilizados na contratação dos professores	<p>- Critérios do Ministério da Educação, para todos os professores;</p> <p>- <u>Contratação</u> mais ao nível dos técnicos dos cursos profissionais;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação profissional, técnica e pedagógica (por último, pois não é tão valorizada pelo diretor neste tipo de contratação)</li> <li>• Disponibilidade para a aprendizagem colaborativa</li> <li>• Relação com os outros professores é boa e disponível</li> </ul>
Reuniões	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formais: questões de cumprimento obrigatório e imposto pelos normativos;</li> <li>- Informais: ao nível da sala de professores, para troca de ideias, mas não deixam de ser para cumprir de alguma forma as questões formais;</li> <li>- O diretor aponta uma gestão baseada na informalidade, para a resolução dos conflitos (a melhor forma de os resolver); só apela à formalidade quando necessário, mas a sua autoridade é reconhecida;</li> <li>- Frequência: de acordo com o previsto na lei.</li> </ul>
Mecanismos para acompanhamento do trabalho dos professores (por exemplo observação de aulas, entrevistas, conversas, etc)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está a ser criado um modelo de supervisão pedagógica, de acordo com o resultado da avaliação externa;</li> <li>- Já existem registos dessa supervisão pedagógica efetuada de modo informal, por alguns professores;</li> <li>- Operacionalização através de: assessorias; observação de aulas</li> </ul>

Fonte: Autora da dissertação (2018)

# **PARTE IV**

## 7. Discussão dos Resultados

Após a análise dos resultados, na parte III desta dissertação, propõe-se agora a discussão dos mesmos à luz da revisão da bibliografia efetuada, tendo em conta os objetivos e questões iniciais do estudo.

### 7.1 Modo de trabalho dos professores

Os dados biográficos dos professores confirmam a situação atual, quer ao nível dos inquiridos por questionário, quer das entrevistas, de que os mesmos estão a envelhecer. A maioria dos professores faz parte do quadro da escola e apresenta idade superior aos quarenta anos e, conseqüentemente, a sua experiência no ensino é longa. Significa, então, que estes professores têm resistido ou já passaram por diferentes reformas, de acordo com a evolução dos tempos, cada vez mais rápida. Os efeitos desta rápida mudança e necessidade de ajuste ou adaptação constante às novidades, sem que as anteriores tivessem tempo para serem acomodadas, traz a sequela do desencanto, da frustração e do cansaço.

Esteve (2014, p. 96), salienta que *“as atitudes dos professores e da sociedade são fundamentais para realizar reformas que se projetam”*, ou seja a evolução e a forma como a mesma decorre depende da atitude do professor e do apoio que tem da comunidade que o rodeia. Pois para o autor, sem que esse apoio se verifique, dificilmente se passa *“do terreno das disposições legais ao terreno da realidade: o trabalho quotidiano nas salas de aula”*.

A necessidade de um ensino para as massas, fez aumentar o número de professores nas escolas, de acordo com o aumento do número de alunos e com esta situação, no tempo, tem vindo a despertar-se para a questão dos problemas da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para Esteve (2014, p.96), o mundo dos professores *“foi substituído por outro, em que não sabem muito bem como situar-se (...). O sentimento de insegurança está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa”*.

Nesta perspetiva, a forma como os professores trabalham tem sofrido alterações profundas, ou *“disruptivas”*, como refere um dos professores coordenadores e que influenciam fortemente o modo como os professores trabalham. Estas alterações

promovem alguma vulnerabilidade e dúvida da capacidade de ser professor. Cada vez mais, nos dias de hoje, o professor é chamado a exercer muitas funções para além daquele que seria o seu papel, ensinar: *“... pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo (...) cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.”* (Esteve, 2014, p. 100).

A missão da escola, no momento é, pois, *“a de socialização e humanização dos sujeitos, na perspectiva de colaborar para que esses aprendam a aprender na convivência com os outros.”* (Verdum, 2013, p. 93). Nesta lógica, o professor, necessita, igualmente, de aprender a desenvolver-se na relação com os seus pares, colaborando.

Ainda, Verdum (p.95), referindo Freire (1996) e Rios (2008), argumenta que *“o professor não ensina apenas as disciplinas, sua atitude ensina, seus gestos falam”*, reforçando que o professor tem a responsabilidade de ensinar a saber e a saber ser, no mundo. Por isso, existe necessidade de planificar, de desenvolver, de rever, de refletir, de avaliar a prática pedagógica que implementa, pois só desta forma o professor *“pode assumir um caráter transformador”*.

O relatório de avaliação externa das escolas, no ano letivo de 2015/2016 (p. 3), revela que ao *“nível das práticas de ensino, carece de uma análise mais atenta e atuante, de modo a potenciar a qualidade do sucesso”*. Esta avaliação indicou que uma das fragilidades era precisamente *“O acompanhamento e supervisão regular e sistemática da prática letiva em sala de aula, para partilha de saberes e experiências, generalização de boas práticas e o conseqüente para o desempenho profissional”*. Por outro lado, assinala como pontos fortes *“O trabalho colaborativo entre os docentes com impacto no planeamento, na organização pedagógica e na exploração de práticas e estratégias facilitadoras da aprendizagem”*.

Os professores, nos inquéritos e nas entrevistas, concordam que existe partilha, corresponsabilização e empenho por parte de todos, sobretudo ao nível dos professores do grupo disciplinar e ao nível dos departamentos mais pequenos, ao contrário dos que incluem diferentes áreas disciplinares, onde existem mais dificuldades de implementar o espírito de colaboração. Afirmam que, na escola, os professores de uma forma ou de

outra colaboram. Morgado (2006, p. 89), refere que o facto da sociedade se estar a tornar cada vez mais complexa, assumindo diferentes valores e interesses, convoca respostas cada vez mais imediatas e assertivas para os problemas do dia-a-dia. Deste modo, confirma-se o apelo à responsabilidade de cada um e de todos no conjunto.

Nas entrevistas alguns professores referem o peso da tradição, referindo-se a uma prática de ensino e aprendizagem, ainda, muito isolada e apontam como exemplo os professores mais velhos. Porém, começa-se a valorizar ou a reconhecer, não só a importância de trabalhar de forma individual (de reflexão pessoal), mas também a compreender a necessidade indispensável de trabalhar com os outros, em colaboração (de comunicar, confrontar, participar, ajudar, contribuir). Consideram este equilíbrio essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Morgado (2006, p.81), enfatiza Thurler (2004, p. 25) e sublinha a importância entre a *“coerência e a continuidade da ação colectiva e das práticas individuais”*. O isolamento ou a preferência pelo isolamento na prática pedagógica é visto pelo autor, Morgado (p. 83), como uma forma de os professores se livrarem da crítica, mas ao mesmo tempo, também, os priva do elogio e dos possíveis apoios dos colegas. O individualismo, neste alinhamento, impede a capacidade de autonomia profissional e é um *“obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias e (...) à procura de melhores soluções para os problemas do ensino”*. A autonomia profissional reflete-se na aptidão para colaborar e consequentemente criar e produzir.

Nesta aceção, os professores manifestam que o grande contributo para esse equilíbrio é a forma como se relacionam. A existência de relações interpessoais saudáveis (interdependência, correlação, reciprocidade, correspondência) contribui para que, as práticas pedagógicas fluam saudavelmente de forma espontânea, com maior disponibilidade para aceitar e pôr em prática diferentes experiências. Estas competências atenuam os efeitos do individualismo.

Tendo em conta que o trabalho colaborativo, exige tempo para essa cumplicidade exercida em conjunto, os professores mencionam que um dos grandes obstáculos à sua aplicabilidade ou operacionalização é, a imposição ditada pelos horários dos docentes. Estes horários, ainda, cumprem a função mais tradicionalista da escola, que empurra os professores para esta dualidade de sentimentos: a necessidade

de trabalhar em reciprocidade ou em colaboração e a necessidade de cumprir o seu horário, confinados a uma sala de aula individual. A forma de preparar estes horários obedece às diretivas legais, para todas as escolas.

A dualidade de sentimentos cria nos professores *“sentimentos de frustração”* (Morgado, 2006, p. 92). Os professores referem mesmo a necessidade de se sentirem iguais e conseqüentemente seguros para que, se criem os laços de amizade, de companheirismo e de concordância, tão importantes para resistir, aceitar ou permitir que a mudança se dê.

A questão dos sentimentos é uma constante nas entrevistas dos professores, enquanto seres humanos com paixão. Day (2004, p. 79), sublinha a necessidade de *“... prestar a devida atenção ao reportório emocional básico exigido aos professores para manterem um ensino entusiástico e de elevada qualidade”*. Segundo o mesmo autor,

*“As políticas externas, assim como as culturas das escolas e/ou dos departamentos, podem exercer uma influência tanto positiva como negativa sobre o estado emocional do professor e, conseqüentemente, sobre as formas como atuam na sala de aula”*.

Para Day (p. 99) a *“paixão”* refletida no modo como os professores trabalham, nasce do confronto entre *“propósitos morais, do seu cuidado e da sua compreensão e identidades emocionais”*, estando estes aspetos relacionados como *“comprometimento”*. Nos professores, participantes do estudo, este comprometimento está inerentemente ligado ao processo de ensino e aprendizagem dirigido ao aluno e aos seus resultados. Manifestam, constantemente, que o principal objetivo ou motivo principal de preocupação, nesse processo, é o sucesso do aluno e, como tal, tudo o que fazem é em função do discente, até porque está em causa a avaliação de desempenho do professor (Decreto Regulamentar nº 26/2012). Mais uma vez a questão dos normativos, parece contrariar a necessidade de efetivar uma aprendizagem colaborativa docente.

A questão da formalidade imposta pelos normativos, afeta todos os passos que o professor dá na sua prática diária. Os professores referem a importância de tratar em primeiro lugar das questões formais e apesar de valorizarem os momentos informais,

reconhecem que são momentos instantâneos e breves. A formalidade é vista como positiva, não sendo referida como desvantagem, pois há uma obrigatoriedade e todos têm que cumprir. Enquanto que, a informalidade, não sendo obrigatória, há mais resistência em pô-la em prática. Há professores que sugerem, que a informalidade deveria ser de alguma forma imposta pela liderança de topo / principal, para que os professores não tivessem a tendência a recusar a partilha, em momentos criados para tal, no horário dos professores. Os horários, neste contexto, são um fator apontado como não favorável aos momentos de partilha informal e ao trabalho em colaboração. Todavia, consideram que os atos de informalidade são fundamentais ao conforto, à extroversão, à confiança e à sociabilidade. Porém, estes atos confinam-se aos laços de amizade já existentes, com quem os professores se sentem seguros e surgem quando há oportunidade. Os momentos de informalidade servem o propósito de promover a iniciativa e a criatividade, para alguns professores.

A questão dos momentos informais impostos (no sentido de fazer com que os professores aproveitem esses momentos para partilhar numa lógica de comunicação participativa), pressupõe vigilância do seu cumprimento e interessa aqui falar do tema supervisão, tendo em conta o princípio da aprendizagem colaborativa. Existe, no entanto, a perspetiva do diretor da escola que aprova a supervisão de algumas situações, numa lógica de controlo e verificação ou de observação às práticas do professor supervisionado. Day (2004, p. 103), evidência uma investigação onde um educador declarou que a falta de cumprimento se vê quando:

*“Não são muito bons no que fazem... não possuem aquele “brilho”, uma qualidade que é intangível... ter uma preparação pouco consistente, ser desleixados nas suas interações com os alunos, ser pouco pontuais... são pessoas que perderam aquele desejo de vida... e as crianças são contagiadas por esse sentimento e o corpo docente também...”*

Para Alarcão e Canha (2013, p. 62 e seguintes), a supervisão tem uma *“intencionalidade, um objeto de análise/intervenção e uma dimensão processual interativa”*, ou seja, a supervisão deve ser vista como interativa e integrativa da *“dimensão colaborativa”*. O trabalho colaborativo, para estes autores, é marcado *“pela intencionalidade do trabalho em conjunto, pela gestão partilhada de poderes e*

*responsabilidades, pelas atitudes de abertura e comprometimento e pela mais-valia” do desenvolvimento profissional. A intenção é que a supervisão não seja vista como um meio de vigilância, mas como um processo transformador que agrega na partilha com o outro, a ação, o pensamento, os interesses e as competências de cada um.*

Morgado (p. 91), salienta a importância da formação *“evoluindo para uma profissão de horizontes mais amplos”*, para inverter a tendência anteriormente mencionada, no último período do parágrafo.

## **7.2 Aprendizagem profissional em contexto de trabalho**

Flores e Forte (2014), no artigo publicado no *European Journal of Teacher Education*, na consulta a vários autores, descrevem que:

*“Issues associated with learning, change and professional development of teachers have been the subject of growing interest in order to gain deeper insights into teachers’ preferences and process of learning as well as into the contexts in which they occur and the variables influencing them”*. (p. 92)

Neste estudo, os professores revelam interesse pelo desenvolvimento profissional e manifestam que para aprenderem, no sentido do seu desenvolvimento profissional, recorrem à consulta de documentos, à internet, a colegas, a contatos pessoais e às vezes a especialistas, com quem mantiveram uma relação de aprendizagem no curso inicial ou em formações posteriores, na linha da continuidade e da evolução na sua área de profissionalização. Day (2004, p. 151), neste sentido, reforça dizendo que,

*“A manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente a forma como vão aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “quê” e no “como” do seu ensino, mas também no “porquê” em termos dos seus propósitos “morais” centrais, Exige também que os professores abordem questões de auto-eficácia, da identidade, da realização profissional, do comprometimento e da inteligência emocional (...). O bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser profissional significa ter um comprometimento com a investigação para toda a vida”*.

Os professores têm de apresentar evidências da formação na sua avaliação de desempenho e são “obrigados” pela legislação a cumprir, pelo menos vinte e cinco horas de formação anual. Muitas vezes e tal, como referido pelos professores e reforçado pelo diretor, as propostas de formação, ao nível dos centros de formação é insuficiente, nem sempre tem interesse ou é ajustado ao contexto e um dos fortes condicionalismos, volta a ser o horário e o custo envolvido para tal. Os professores, maioritariamente, gostariam de ter a oportunidade de fazer formações mais específicas e ao nível das universidades. Sachs (2009, p. 100 -101), na sua investigação sobre “*desenvolvimento profissional contínuo de professores*” destaca que se a aprendizagem é o centro da atividade do ensino, então o desenvolvimento profissional deveria ser o ponto fundamental do sistema educativo. Salieta ainda, indo de encontro ao sentimento manifestado nas entrevistas sobre esta matéria, que os professores reconhecem a utilidade e a melhoria que pode trazer às suas práticas e à aprendizagem do aluno. No entanto, desconfiam, alguns, se o desenvolvimento profissional contínuo, que envolve a formação, os “*desenvolve intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente*”, ou ainda, se “*gera novo conhecimento ou transforma a prática*”, Tal como suporta Sachs.

Nesta linha de desconfiança dos professores, Frost (2017, p.3) constata que parece existir uma confusão terminológica, já que

*“... it is important to be clear about the term “continuing professional development” and the various concepts it represents. One of the obstacles to achieving conceptual clarity in this area is that the term “continuing professional development” (CPD) is commonly used within the teaching profession to refer to programmes or activities designed to support teachers’ professional development rather than the actual processes of learning and development that teachers experience”. (...) the term “professional development” offered the promise of something more respectful of our sense of purpose and professional autonomy. (...) What interests me about this terminological muddle is that it reflects an unfortunate tendency towards constructing professional development as a commodity that is provided for teachers or a programme designed to train them. I want to argue that a more productive construction would be one in which “continuing professional*

*development” refers to teachers ‘experience of their professional learning - their actual growth”.*

Para este autor o desenvolvimento profissional deve ser visto como um contributo para a melhoria do desempenho profissional consciente, que contribua para a evolução de capacidades pessoais e de identidade profissional. Os professores sentem de facto, pelos seus testemunhos que a maior parte da formação disponível faz-se pela obrigatoriedade legislativa e, por isso desintegrada da sua vontade ou necessidade e, por isso, revela-se muitas vezes ineficaz em termos de contributo mais pessoal.

Numa tentativa de mudar esta perspetiva de desenvolvimento profissional, de alguma forma, deslegitimada ou fora das suas ambições ou sentimento real, que promova a sua auto-eficácia, fala-se de comunidades de prática ou de aprendizagem docente. As comunidades de prática são entendidas como reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho de aula e outras ações na escola. Estas reuniões são uma forma de aprendizagem colaborativa, da qual os professores revelam não ter conhecimento ou terem um conhecimento pouco consistente, ou seja, sem nenhuma certeza, mas, mesmo assim, mencionam algumas experiências (reuniões com pares no município; e projetos ligados à avaliação interna, nas universidades). A ténue abordagem que fazem à existência de algo semelhante, atribuem-lhe um carácter de obrigatoriedade, por exemplo através de projetos da autarquia que induzem à participação das escolas, num conceito de trabalho em rede.

Day (p. 202), explica que o *“objetivo destas redes é quase sempre uma mudança sistemática, consistindo num conjunto de escolas que trabalham em conjunto durante longos períodos de tempo com apoio de docentes das universidades e de outras organizações no sentido de sustentar os esforços de mudança”.*

A dificuldade dos professores em exercerem a sua autonomia profissional, vê neste tipo de ações “obrigatórias” um caminho e um certo alívio, por não terem que reinventar o processo. Daí a dificuldade em conseguir compreender o verdadeiro sentido de desenvolvimento profissional referido por Day. Contudo, na proposta para a possibilidade de se organizar uma comunidade de prática na escola com o apoio de alguém, maioritariamente, os professores preferem que este tipo de organização seja

orientado por alguém externo, especialista, pois a perspectiva é sempre diferente e mais segura. Mais uma vez, neste ponto, a questão da gestão do horário que permita operacionalizar este tipo de estratégia, é uma condicionante, assim como a disposição dos colegas para colaborar, já que a questão tradicional ainda está muito enraizada na cultura escolar.

Louis, Kruse e os seus colegas (1995, cit in Day, 2004, p. 195), sugerem que as comunidades escolares partilham cinco características fundamentais: *“normas e valores partilhados; diálogo reflexivo; partilha da prática; enfoque na aprendizagem dos alunos; inclusividade”*.

Flores e Forte (2014) salientam a perspectiva de Lima (2002) que refere que,

*“... the ideal way to ensure the professional development of teachers throughout their careers, the excellence of learning for students and the transformation of schools into authentic learning communities”*. (p. 91)

### **7.3 Liderança e cultura escolar**

No alinhamento anterior, a cultura escolar é uma área em desenvolvimento na escola, na busca de uma nova identidade de acordo com a descrição do diretor, uma vez que a escola em estudo se insere e é sede do recém-formado agrupamento de escolas. A mudança de legislação que visa uma escola com mais autonomia e mais inclusiva, obriga a um corte com os valores mais tradicionais instalados e à capacidade de adaptação às novas propostas de conhecimento, que influenciam profundamente as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional.

Nesse âmbito, atualmente, é pedida à escola que desenvolva estratégias de flexibilidade curricular e de inclusão, através da aplicação de medidas educativas a todos os alunos dentro de um desenho universal de aprendizagem, para a escola, e numa abordagem multinível, direcionada à aprendizagem do aluno. No Decreto-Lei nº 55 de 6 de julho de 2018, *“a autonomia e a flexibilidade são instrumentos que permitem às escolas melhorar a qualidade do trabalho educativo, pela possibilidade de o adequarem à sua realidade”*. Neste sentido o aluno que se quer formar, tem que ter um perfil à saída da escolaridade obrigatória e nesse perfil, os docentes devem ter em consideração a matriz curricular que é comum a todas as escolas e que deve ser planeada com vista à

realização do processo de ensino e da aprendizagem e da avaliação interna e externa do aluno. O aluno deve desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes. Neste âmbito, impõe-se o Decreto-Lei nº 54 que na sua abordagem multinível, permite que todos os alunos acedam ao currículo de forma ajustada às suas potencialidades e dificuldades. Ou seja, trata-se de uma abordagem que faz recurso a diferentes níveis de intervenção através de medidas: universais (para todos os alunos); seletivas (para alunos que tenham necessidades educativas e que não conseguiram superar com a aplicação das medidas universais); e adicionais (para alunos com dificuldades acentuadas e persistentes e que necessitam de recursos especializados de apoio).

A flexibilidade é pedida que seja contextualizada e desta forma, há necessidade de rever ou refazer todos os procedimentos que até então eram implementados. Este é, no momento, o grande desafio da escola, que, nesta dinâmica, procura de uma identidade cultural. Todas estas mudanças implicam diferentes modos de pensar a escola, no seu todo e “obrigam” a comunidade educativa a refletir. De acordo com Day (2004, p. 166), na consulta a diferentes autores, os *“hábitos ou rotinas”* instalados podem ser um obstáculo à evolução e mudança de mentalidades, dado que *“os professores desenvolvem frequentemente uma dependência emocional em relação às rotinas, já que estas podem ser o resultado de muito investimento e formam uma parte da sua identidade presente que foi constituída com muito esforço”*.

Se a cultura, segundo o mesmo autor (p. 191,) é o resultado da forma como a pessoa se relaciona com o seu meio, não deixa então de ser o *“ethos ou o clima”* relacionado com crenças, valores, comportamentos e preconceitos que formam a vida da escola. Assim, os professores são chamados a ser eficazes e dinâmicos e a afastarem práticas de ensino e aprendizagem tradicionais e predominantes.

Dos inquéritos por questionário, os resultados obtidos manifestam nas respostas aos fatores de colaboração e de liderança, bastante indecisão sobre a forma como quer um fator, quer outro são desenvolvidos na escola, enquanto partes integrantes da cultura escolar. É necessário compreender, como diz Day (p. 200), que *“a paixão pelo ensino é difícil de manter nas escolas e nos departamentos que não promovem o desenvolvimento profissional contínuo de todos os que nele trabalham”* e propõe que para tal se concretizar é necessário criar *“esquemas de aconselhamento, da observação*

*regular dos colegas, do diálogo acerca do ensino e da aprendizagem, de pesquisas sobre a prática”, para que se promova uma verdadeira melhoria e a conquista de uma identidade cultural própria.*

Forte (2009, p. 154) referindo-se a Day (2001), reforça que a *“cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos professores”*. Ainda, Day (2004, p. 190) acentua que *“as percepções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho - a liderança, as instalações, os recursos, as características organizacionais e os relacionamentos - irão inevitavelmente afetar as suas atitudes e as suas práticas de ensino e aprendizagem”*.

Forte (2009, p. 162), refere-se a Hargreaves & Fullan (2001), que identificam que a liderança *“pode constituir um obstáculo quando gera demasiada pressão ou, inversamente, origina indiferença e desmotivação dos professores”*. No caso desta escola, o diretor, identifica-se como um líder democrático e com uma gestão democrática que privilegia a informalidade do processo. Nos inquéritos esta questão pode estar, pouco posta em causa pela elevada percentagem válida de indecisões nas respostas. No entanto, na globalidade, das respostas, dos inquéritos e das entrevistas, a liderança é vista como positiva e favorável à mudança.

O diretor, na sua área de influência enquanto líder principal e na sua visão de gestão democrática dá, às lideranças intermédias, a possibilidade de decidir com autonomia, numa perspetiva de delegação de poderes ou de competências, com a intenção de criar o bem-estar e a motivação. Esta interpretação segue a tendência de uma gestão partilhada que segundo Alarcão e Canha (2013, p. 47), significa que todos os professores devem ser convocados e a entender que *“assumir a responsabilidade de gerir o processo é um direito e um dever de todos os intervenientes em ações de colaboração com vista ao desenvolvimento”*. Para os autores a corresponsabilidade *“consolida o sentimento de pertença”*, todos estão legitimados como colaboradores entre si promovendo o empenho, que se espera traga benefícios a todos.

Esta parece ser uma liderança que impulsiona à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Em Forte (2009, p. 25) são alguns os autores referidos (Fullan & Hargreaves, 2001; Day, 2001, 2004; Busch, 2003; Lima, 2008, entre outros), que apontam para uma relação direta entre qualidade da liderança e a eficácia das

escolas. Apesar disto, quanto às lideranças intermédias representadas nas entrevistas, os sujeitos, professores coordenadores, revelam algum receio em assumir essa liderança relativamente àquela que pode ser a opinião dos colegas que coordenam, havendo o medo da resistência ou do confronto que os colocaria numa situação desconfortável de mal-estar. Neste sentido, Alarcão e Canha (2013, p. 48), reforçam que *“colaborar não é um favor e também não se agradece”*; *“Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica também humildade ...”*.

Esta consciência é fundamental, porém o que parece existir é, ainda, uma confusão ou uma incerteza do conceito e da operacionalização da aprendizagem colaborativa. É necessário começar por compreender, que a colaboração docente existe na interligação e na transversalidade dos conceitos desenvolvidos neste estudo, quanto às dimensões propostas.

#### **7.4 Ser professor hoje**

Nas entrevistas foi pedido a cada professor que encontrasse uma metáfora, que descrevesse o seu pensamento em relação ao modo como, cada professor, se vê atualmente e no futuro como professor. A maior parte destes professores revelou uma atitude pessimista e desgastada, tendo sido difícil encontrar a referida metáfora. Este sentimento corrobora com o que, Esteve (2014, p. 93) aponta como o *“mal-estar docente”*, comum com o referido nos pontos anteriores. Para este autor, esse descontentamento tem a ver com o sentimento de desajustamento provocado pelas constantes mudanças. Os professores sentem-se de alguma forma impotentes para resolver as novas questões que a mudança provoca. Tal como, Esteve (p.98), descreve *“a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais”*.

Os professores estão cansados e desmotivados, pois sentem que existe um afastamento cada vez maior entre a sua verdadeira função que é ensinar e aquela que é atualmente exigida nas escolas. Esta é também uma opinião do diretor que foca na sua entrevista a grande diversidade de situações que a escola não tem, mas vê-se

obrigada a resolver, em benefício do aluno e do seu sucesso. Neste sentido, Esteve (p. 100) referindo os autores Goble e Porter (1980), diz que *“Como resultado deste aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento de confusão respeitante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui”*. Marezzi (1983), mencionado por Esteve, confirma que um dos principais papéis do professor, nos dias de hoje é a *“capacidade de enfrentar situações conflituosas”*.

Os professores vêem a evolução tecnológica como um desafio e com algum receio de virem a ser substituídos por máquinas, desvirtuando o papel do professor enquanto transmissor principal da informação. De facto, esta evolução obriga o professor a partilhar com as técnicas de informação, essa função, que inegavelmente se impõe um ritmo diferente na sala de aula. Por outro lado, os alunos, são também fortes impulsionadores para esta mudança, uma vez que desde muito cedo aprendem a lidar com a tecnologia e os métodos tradicionais de ensino não acompanham e não se encaixam nestes novos valores ou padrões de vida dos alunos. Esteve (p. 101), salienta que o ensino tradicional de transmissão oral da informação está condenado ao fracasso, por isso, *“o professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional”*.

Day (2004, p. 94), acrescenta ao pensamento anterior de Esteve, que *“ensinar bem não depende unicamente do conhecimento do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina”*. A ideia do diretor é assim reforçada quando, este, diz que o papel dos professores é ajudar o aluno a adquirir ferramentas para se integrar no mundo real.

Esta é também uma preocupação dos professores, que veem o aluno como o principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem. Como tal, os professores, tentam fazer passar o conhecimento essencial, para que o aluno progrida e tenha sucesso e alcance uma carreira profissional. Aqui estão envolvidos os receios pela avaliação imposta pelos normativos e que os alunos ainda cumprem de forma tradicional e que, por outro lado, entra em conflito com as exigências, também, legislativas para que haja mais flexibilidade atendendo a que cada aluno tem necessidades diferentes.

Esta incoerência faz desesperar os professores, que estão preocupados com a desmotivação e imaturidade dos alunos, pois têm consciência, que os resultados dos alunos influenciam, em muito, a própria avaliação de desempenho do docente. Qualquer avaliação externa aponta ou verifica os níveis de eficácia da escola com base nos resultados escolares e, conseqüentemente, avalia a responsabilidade do professor, nesta situação. Exemplo desta situação, é o relatório da avaliação externa sobre a escola que foca continuamente o sucesso do aluno: *“O aprofundamento dos fatores internos explicativos do (in)sucesso acadêmico, designadamente ao nível das práticas de ensino de modo a melhorar a qualidade do sucesso”*. Pacheco (2016, p. 2), num artigo para a revista *“educare.pt”*, salienta que a consequência da avaliação externa *“é um olhar das escolas “muito centrado” nos resultados e a adoção de “práticas concordantes” com a valorização desses resultados”*. Sublinha, ainda que a avaliação externa contribui mais para as mudanças ao nível administrativo, das escolas, do que propriamente para a melhoria da qualidade da escola e das respetivas práticas de ensino e aprendizagem.

Nas entrevistas, os professores, manifestaram receio pelo futuro da escola e muitos deles, dada a idade, não se veem nesse papel daqui a uns anos. Essa preocupação ficará para outros, para os novos professores, ainda em formação inicial. Para estes, é cada vez mais importante que a sua formação inicial integre estes novos valores na interação com as dimensões aqui discutidas e emergentes ou requisitados na escola atual. A sociedade exige que, cada vez mais, os professores estejam formados e informados da realidade atual e da necessidade de criar diferentes formas de dar aulas ou de implementar o processo de ensino e aprendizagem.

## 8. Considerações finais

O presente estudo faz parte de um projeto de investigação mais alargado com o tema, “Aprendizagem profissional colaborativa de professores”, do qual deriva o mote da presente dissertação, de acordo com as dimensões propostas neste estudo “*Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso numa escola pública*”. Trata-se, pois, de um estudo comparativo com uma dinâmica nacional e internacional, que inclui oito estudos de caso a nível nacional e oito estudos de caso, no Chile.

A coordenação geral de todos os estudos de caso envolvidos no projeto, em Portugal, é da responsabilidade da Professora Doutora Maria Assunção Flores, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

A realização deste estudo, na escola evidenciada neste trabalho, exigiu o cumprimento das regras de ética previstas para qualquer trabalho de investigação e como tal, fez-se um pedido formal via e-mail ao diretor da escola, que por sua vez o deu a conhecer aos participantes do estudo, os professores da escola.

As vantagens na concretização deste estudo tiveram a ver, com o facto de haver uma organização de documentos, já elaborada e preparada, sobretudo ao nível das técnicas de recolha de dados, validadas, pelo Ministério da Educação: o inquérito por questionário e o guião de entrevista. Nesta sequência, ao longo do tempo, foram sendo criados procedimentos comuns para simplificar a análise de dados, que assegurará, no futuro, a comparação dos resultados obtidos dos oito estudos de caso nacionais. Estes procedimentos permitiram, neste estudo, estruturar a análise de conteúdo dos dados obtidos.

Este estudo visou, de acordo com este contexto de escola, compreender as perspetivas dos professores relativamente à aprendizagem profissional colaborativa em contexto de trabalho e as suas implicações no desenvolvimento profissional docente. De modo geral, foi possível identificar um conjunto de aspetos que resultam da análise dos dados obtidos, nomeadamente:

- a) a percepção positiva da importância da aprendizagem e desenvolvimento profissional, reconhecendo a sua importância para o trabalho docente, colaboração e desempenho organizacional;
- b) o reforço da ideia de que a aprendizagem em contexto profissional e o trabalho colaborativo, para serem maximamente potencializados, pressupõem a existência de cultura organizacional democrática, participativa e responsável, permitindo aos professores elevados graus de autonomia no exercício das suas funções;
- c) o reconhecimento de que os principais elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem profissional remetem para a dimensão sócio-afetiva (diferença/diversidade de interesses, valores, atitudes, cultura académica, etc.) para a dimensão organizacional (sobretudo, os horários, gestão do tempo);
- d) a importância de determinadas atitudes para facilitar a aprendizagem em contexto profissional e o trabalho colaborativo, como a empatia, abertura e disponibilidade para colaborar, sendo certo que os professores apresentam um quadro relativamente apreensivo em relação ao futuro, quer pelos desafios que apresenta, quer pelas ameaças existentes (falta de autonomia dos alunos, ausência dos pais, desmotivação, etc.)

Os professores manifestaram, no geral, abertura ao trabalho colaborativo e ao próprio desenvolvimento profissional, embora manifestem algumas dificuldades na sua concretização. São exemplo dessas dificuldades o tempo que têm disponível e o custo para a realização de formação; a falta de empatia ou afinidade que pode surgir entre colegas; o julgamento dos colegas sobre a sua capacidade pessoal e profissional; a necessidade de cumprir as orientações legislativas e das avaliações interna e externa, tendo em conta que o objetivo principal é melhorar os resultados dos alunos e como tal manifestar o melhor desempenho enquanto professores. Referem que, uma vez que este objetivo deve refletir-se nas estatísticas nacionais e regionais, sobra muito pouco tempo para a autorreflexão do todo, pessoa e profissional em desenvolvimento e, conseqüentemente, dificulta a formação de uma identidade cultural da escola.

Estes resultados parecem estar em sintonia com os resultados da revisão de bibliografia efetuada. Forte (2009) afirma que a “qualidade dos professores e do ensino” influencia fortemente os resultados dos alunos. O desenvolvimento profissional dos

professores não deve ser visto como algo externo, que apenas depende da vontade da escola para cumprir normas e orientações, numa visão mais tradicionalista; pelo contrário, deve constituir-se como um processo alinhado com o próprio interesse do professor, evoluindo a par das constantes mudanças sociais e tecnológicas. Forte (2009) refere também que uma das dimensões do desenvolvimento profissional que os professores consideram como fundamental é a formação elevada a novos “contornos”, tendo em conta os novos desafios, cada vez mais exigentes, colocados aos professores. Neste sentido, a formação de professores deve situar-se e desenvolver-se no contexto de trabalho, envolvendo mudanças no currículo, no processo de ensino e aprendizagem e, em geral, no mundo socioeconómico e cultural.

Para Day (2004, p.182), nos contextos onde a formação é planeada e ajustada às necessidades dos professores, tendo em conta a experiência, o contexto e as exigências do sistema, o “ciclo de aprendizagem ao longo da vida, terá mais probabilidade de obter sucesso e de acelerar o crescimento, quer esse crescimento seja aditivo ou transformativo”. O mesmo autor salienta que, do ponto de vista da investigação internacional, as prioridades dos professores para a aprendizagem ainda diferem das propostas da escola ou da legislação e cita McMahon: “as necessidades de desenvolvimento de cada indivíduo estavam a ser negligenciadas, a não ser que se encontrassem numa área que tivesse sido designada uma prioridade da escola”. Day, continuando a referência a McMahon, reforça que as necessidades individuais são um ponto central e que as condições das escolas devem proporcionar espaço para o desenvolvimento do professor.

Os sujeitos entrevistados no presente estudo caso valorizam as instâncias informais provavelmente porque, tal como refere Day (2004), os professores, para além de conhecerem bem os seus alunos e o processo de ensino e aprendizagem, necessitam de se conhecer a si próprios. O autor reforça que “os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as cabeças e as suas mãos” (p. 185).

Para Sachs e Logan (citado in Day, 2004), sob uma perspetiva mais tradicional, que parece ser a perspetiva que os entrevistados ainda têm muito presente, pela influência das regras externas atualmente impostas à escola, a liderança central que impressiona a escola tem que compreender que:

*“Em vez de desenvolver profissionais reflexivos que sejam capazes de compreender, desafiar e transformar a sua prática, a formação contínua, na sua forma atual, incentiva o desenvolvimento dos professores que vêem o seu mundo em termos de objetivos instrumentais que podem ser alcançados através de receitas “experimentadas e verdadeiras”, legitimadas pela experiência que não foi analisada ou por resultados de investigação aceites em sentido crítico” (p. 185).”*

Atualmente, prevalece a perspectiva tradicional, embora se observe, sobretudo através da avaliação externa, que há vontade de alterar a forma como se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as dificuldades na implementação dessas mudanças são várias, havendo a necessidade de que, ao nível central, surja a inspiração e a motivação para a escola se tornar mais autónoma na gestão desse processo e, como tal, permita que cada escola “desenhe as ferramentas e atividades para capacitar os professores para planificar, acompanhar e avaliar o impacto do seu trabalho de desenvolvimento profissional” (Frost, 2017, p. 10)

Como recomendações e trabalho futuro, este estudo chama a atenção para um conjunto de aspetos fundamentais para promover o desenvolvimento profissional dos professores e a aprendizagem em contexto de trabalho, nomeadamente, a necessidade de:

- a) potenciar a perceção positiva da aprendizagem em contexto profissional e o trabalho colaborativo em todas as suas dimensões, quer seja no plano informal, quer seja formal, criando oportunidades para os professores experimentarem e inovarem;
- b) reconfigurar o trabalho docente de modo mais flexível e integrado, sobretudo no que respeita aos horários e aos currículos, de forma que seja possível uma efetiva aprendizagem e trabalho colaborativo, fora e dentro da sala de aula;
- c) desenvolver oportunidades de formação contínua que permitam a experiência e aquisição de competências e atitudes, em contexto profissional, de acordo com o interesse real dos professores;
- d) reforçar uma cultura organizacional e uma identidade própria baseada na democracia, autonomia e participação, de modo em que a aprendizagem em

contexto profissional e o trabalho colaborativo possam concretizar-se num ambiente de confiança e reconhecimento.

De uma forma geral, este estudo apresenta a visão dos professores coordenadores e diretor sobre a importância das instâncias formais e informais de aprendizagem e do trabalho colaborativo, bem como do impacto que esses fatores têm sobre o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade cultural de escola. Estas dimensões ou variáveis, são encaradas como um espaço onde é possível a partilha de sentimentos, motivações e preocupações e, sobretudo, a promoção da aprendizagem e da colaboração docente.

Ao longo do tempo, esta investigação contribuiu para a divulgação do tema, fazendo parte de diferentes apresentações em congressos realizados em Portugal (AFIRSE – 2017 e 2018; ICLEL - 2017) e em Espanha (ISATT - 2017). Mais recentemente, uma parte da investigação, relacionada com o desenvolvimento profissional dos professores (Fernandes, Unas & Machado, 2018), foi publicada num capítulo no Livro “Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional” organizado por Maria Assunção Flores, Ana Maria Costa e Silva e Sandra Fernandes.

Bogdan e Biklen (1994, p. 205), afirmam que *“em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação.”*

Crê-se ter-se encontrado a resposta às perguntas iniciais e impulsionadoras do estudo, assim como, da concretização e respetiva compreensão interpretada dos objetivos, através dos dados obtidos, analisados e discutidos, à luz da revisão da bibliografia efetuada.

## Bibliografia

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora,.
- Alves, M. P. Flores, M.A. & Machado, E.A. (2011). *Quanto vale o que fazemos?*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Branco, Augusta veiga (2004). *Competência Emocional*. Nova Era: Educação e Sociedade, nº 21. Coimbra. Quarteto.
- Cortês, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?*. Edições Afrontamento, Lda..
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2014). *Mudanças Sociais e Função Docente*. Porto editora. Coleção Ciências da Educação.
- Fernandes, S., Unas, M. F. & Machado, E. A. (2018). Aprendizagem em contexto de trabalho: oportunidades para a aprendizagem profissional dos professores. In M. A. Flores, A. M. Silva & S. Fernandes (Orgs), *Contextos de Mediação e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 195-211). Santo Tirso: De Facto Editores. ISBN 978-989-8557-83-4.
- Flores, M. A., Silva, A. M. & Fernandes, S. (2018). *Contextos de Mediação e Desenvolvimento Profissional Docente*. Santo Tirso: De Facto Editores. ISBN 978-989-8557-83-4.
- Flores, M.A. (2014). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais*. Edições Almedina. Coimbra. Portugal.
- Flores, M. A. (2014) *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Flores, M. A., Ferreira, F.I. (2012). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. De Facto Editores. Coleção: *Practicum* – Coleção de Ciências de Educação.
- Flores, M. A., Forte, A. M. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.

- Flores, M. A., R. Rajala, A. M. V. Simão, A. Tornberg, V. Petrovic, And I. Jerkovic. (2007). "Learning at Work Potential and Limits for Professional Development." In *Addressing challenges and making a difference. Making a difference: challenges for teachers, teaching, and teacher education*, edited by J. Butcher and L. McDonald, (pp. 141–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA. Coleção Educação e Formação.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), pp.91-105.
- Forte, A. M. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Frost, D. (2017). *Continuing Professional Development and why it should be abolished*. 1-20.<sup>1</sup>
- Frost, D. (2017). *Empowering teachers as agents of change: a non-positional approach to teacher leadership*. Cambridge: LfL the Cambridge Network.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), pp. 509–536.
- Montserrat, Xavier. 2006. *Como Motivar: Dinâmicas para o sucesso*. Edições ASA. Porto. Portugal.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora. Coleção, Políticas e Práticas. 73-107
- Pacheco, J. A. (2015). *Estudo aponta que apenas 30% das escolas contestaram a sua avaliação*. Educare.pt. Lusa / Educare
- Rogers, C.R. 1980. *Tornar-se Pessoa*. 5ª Edição. Moraes Editores. Lisboa. Portugal.
- Tuckman, B.W. 2000. *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal.

---

<sup>1</sup> Tradução do capítulo para Português:

Frost, D. (2018). O desenvolvimento profissional de professores: por que é que deve ser abolido. In M. A. Flores, A. M. Silva & S. Fernandes (Orgs), *Contextos de Mediação e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 145-170). Santo Tirso: De Facto Editores. ISBN 978-989-8557-83-4.

Verdum, P. (2013). *Prática pedagógica: o que é? O que envolve?*. Revista Educação por Escrito. PUCRS, v.4, n.1.

**Sites:**

[www.infoescola.com/psicologia/gestalt](http://www.infoescola.com/psicologia/gestalt). Gestalt. (Consult: Fevereiro.2016).

[www.infoescola.pt](http://www.infoescola.pt). “Conhecimento tácito”. (Consult: Fevereiro.2016).

**Legislação:**

Decreto-Lei n.º 54/2018, 1ª Série – Nº 129 - de 6 de julho. (Escola Inclusiva). DR – Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, 1ª Série – Nº 129 - de 6 de julho. (Flexibilidade Curricular). DR – Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar nº 26/2012, 1ª Série – Nº 37 – 21 de fevereiro. (Avaliação de Desempenho). DR – Ministério da Educação.

**Outros documentos:**

Área Territorial de Inspeção do Norte, (2015/2016). *Avaliação Externa das Escolas: Relatório*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Ministério da Educação.

Agrupamento de Escolas, (2014). *Projeto Educativo: Quadriénio 2013 – 2017*. Ministério da Educação e Ciência.

# Anexos

# Anexo I: Projeto internacional com Chile: 8 estudos de caso

## PROJETO “APRENDIZAGEM PROFISSIONAL COLABORATIVA DE PROFESSORES”

Coordenação: Maria Assunção Flores (Portugal) e Beatrice Avalos (Chile)

### Estudo autorizado pelo Ministério da Educação:

O pedido de autorização do inquérito n.º 0555900001, com a designação *Aprendizagem profissional colaborativa de professores*, registado em 12-05-2016, foi aprovado.

### Metodologia

O projeto de investigação intitula-se “Aprendizagem profissional colaborativa de professores” e consistirá em 8 estudos de caso em escolas/agrupamentos públicos e privados em Portugal. O projeto tem também uma dimensão internacional – de natureza comparativa – uma vez que inclui a realização de 8 estudos de caso no Chile. Os objetivos de investigação são os seguintes:

- ❖ Compreender o modo como os professores descrevem as oportunidades formais e informais de partilha na sua escola e que efeitos têm ao nível do seu conhecimento prático.
- ❖ Conhecer os elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem profissional colaborativa no local de trabalho;
- ❖ Compreender o papel da avaliação de professores e dos resultados escolares dos alunos na sua aprendizagem profissional;
- ❖ Analisar o modo como professores de diferentes disciplinas, anos de experiência e tipo de estabelecimento perspetivam a sua aprendizagem profissional no local de trabalho.

Os dados serão recolhidos através de questionários (uma página, em anexo) e de entrevistas com o diretor e com um grupo de professores com anos distintos de experiência e oriundos de diferentes grupos disciplinares. Está ainda prevista, na medida do possível, observação de aulas e de reuniões entre professores.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados através da citação de pequenos excertos. O projeto segue as normas da ética de investigação em educação a nível internacional, nomeadamente o consentimento informado voluntário, a confidencialidade dos dados que serão apenas usados para fins investigativos e os direitos dos participantes. Serão utilizados nomes fictícios na disseminação dos resultados e não serão identificadas as falas dos participantes. Todas as referências a locais, instituições ou pessoas serão removidas antes da análise dos dados. Apenas a equipa de investigação terá acesso a estes dados.

**Calendarização:**

Setembro – Caracterização da escola/agrupamento (cf. Anexo)

Outubro – Entrevista ao diretor e recolha dos questionários em cada escola/agrupamento (cf. Anexo)

Outubro a Dezembro – Entrevistas aos professores (cf. Anexo):

NOTA - 8 profs em cada escola: escolher diversidade de profs em termos de sexo, idade, tempo de serviço na escola, disciplina, nível de ensino (de preferência entrevistar os coordenadores de departamento e depois outros profs).

## Protocolo de Investigação

Exmo. Sr. Diretor

No âmbito do projeto de investigação sobre “Aprendizagem profissional colaborativa de professores”, venho, por este meio, solicitar a V.Ex.cia autorização para recolha de dados junto dos professores do seu agrupamento/escola. Trata-se de um projeto que tem uma componente internacional (será também realizado no Chile) e cujos principais objetivos são os seguintes:

- ❖ **Compreender o modo como os professores descrevem as oportunidades formais e informais de partilha na sua escola e que efeitos têm ao nível do seu conhecimento prático.**
- ❖ **Conhecer os elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem profissional colaborativa no local de trabalho;**
- ❖ **Compreender o papel da avaliação de professores e dos resultados escolares dos alunos na sua aprendizagem profissional;**
- ❖ **Analisar o modo como professores de diferentes disciplinas, anos de experiência e tipo de estabelecimento perspetivam a sua aprendizagem profissional no local de trabalho.**

Os dados serão recolhidos através de questionários (uma página) e de entrevistas com o diretor e com um grupo de professores com anos distintos de experiência e oriundos de diferentes grupos disciplinares.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados através da citação de pequenos excertos. O projeto segue as normas da ética de investigação em educação a nível internacional, nomeadamente o consentimento informado e a confidencialidade dos dados que serão apenas usados para fins investigativos. Muito obrigada pela colaboração.

A investigadora responsável pelo projeto,  
Maria Assunção Flores

## **Anexo II: Consentimento Informado**

### **PROJETO “APRENDIZAGEM PROFISSIONAL COLABORATIVA DE PROFESSORES”**

**Coordenação:** Maria Assunção Flores (Portugal) e Beatrice Avalos (Chile)

**Estudo autorizado pelo Ministério da Educação:** O pedido de autorização do inquérito n.º 0555900001, com a designação Aprendizagem profissional colaborativa de professores, registado em 12-05-2016, foi aprovado.

### **Metodologia**

O projeto de investigação intitula-se “Aprendizagem profissional colaborativa de professores” e consistirá em 8 estudos de caso em escolas/agrupamentos públicos e privados em Portugal. O projeto tem também uma dimensão internacional – de natureza comparativa – uma vez que inclui a realização de 8 estudos de caso no Chile.

**Os objetivos de investigação são os seguintes:**

- Compreender o modo como os professores descrevem as oportunidades formais e informais de partilha na sua escola e que efeitos têm ao nível do seu conhecimento prático.
- Conhecer os elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem profissional colaborativa no local de trabalho;
- Compreender o papel da avaliação de professores e dos resultados escolares dos alunos na sua aprendizagem profissional;
- Analisar o modo como professores de diferentes disciplinas, anos de experiência e tipo de estabelecimento perspetivam a sua aprendizagem profissional no local de trabalho.

**Os dados** serão recolhidos através de questionários (uma página, em anexo) e de entrevistas com o diretor e com um grupo de professores com anos distintos de experiência e oriundos de diferentes grupos disciplinares. Está ainda prevista, na medida do possível, observação de aulas e de reuniões entre professores. Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados através da citação de pequenos excertos. O projeto segue as normas da ética de investigação em educação a nível internacional, nomeadamente o consentimento informado voluntário, a confidencialidade dos dados que serão apenas usados para fins investigativos e os direitos dos participantes. Serão utilizados nomes fictícios na disseminação dos resultados e não serão identificadas as falas dos participantes. Todas as referências a locais, instituições ou pessoas serão removidas antes da análise dos dados. Apenas a equipa de investigação terá acesso a estes dados.

Atenciosamente

Maria Manuela Unas

# Anexo III: Gmail - Estudo de mestrado - envio aos professores

22/10/2018

Gmail - Estudo de mestrado



Maria Manuela Unas <ferrounas2@gmail.com>

---

## Estudo de mestrado

---

Pinto <pintoantoniopereira@gmail.com> 4 de outubro de 2016 11:36  
Para: Manuela Unas <ferrounas2@gmail.com>, Abel Moreira <abelmoreirax@gmail.com>, Ana Paula Costa <apopac.esds1@sapo.pt>, Emília Falcão Ribeiro <milita.ribeiro@hotmail.com>, Fernando Henrique <fhcgsilva@gmail.com>, Helena Dias <helenadias0908@gmail.com>, Isabel Costa <isabelm.costa@sapo.pt>, Isabel Filgueiras <imagf.esds1@sapo.pt>, José António Galas <jacg.esds1@sapo.pt>, Lúcia Sousa <lucia.sousa@sapo.pt>, Manuela Cruz <manubaracruz@gmail.com>, Maria Berta Gonçalves Campos <berta-goncalves@hotmail.com>, Maria da Conceição Ribeiro <mccar.esds1@sapo.pt>, Maria dos Prazeres <prazeres.mazedas@sapo.pt>, Maria Irene Pereira <miop.esds1@sapo.pt>, Maria Vladimiro <mariavladimiro@gmail.com>, Pedro Faia Pro <pfafaia@gmail.com>, "Rosa Coimbra,E" <rosamccosta@hotmail.com>, Rosa Rebelo <rosarebelo58@gmail.com>

Para divulgação aos professores da área disciplinar. Agradeço a colaboração.

António Pinto

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Maria Manuela Unas** <ferrounas2@gmail.com>


Data: 4 de outubro de 2016 às 11:28

Assunto: Estudo de mestrado

Para: Pinto <pintoantoniopereira@gmail.com>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

---

 **Projeto de Investigação.docx**  
14K



Anos de serviço (em agosto de 2011): .....

Sexo:				Feminino	Masculino
Habilitações académicas:	Bacharelato	Licenciatura	Curso de pós-graduação	Mestrado	Doutoramento

Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente (em agosto de 2016):.....

Situação profissional:

Prof. Quadro..... Prof. Contratado.....

Outra. Qual? .....

Cargos que desempenha na escola:

Tipo de escola onde trabalha:			Rural	Suburbana	Urbana
Nível de ensino em que leciona:	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário

Ano(s) a que leciona:

Nº (aproximado) de professores da escola em que trabalha:.....

Nº (aproximado) de alunos da escola em que trabalha:.....

Agradecemos a sua colaboração.

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o verso da folha.

## Anexo V: Guião de entrevista aos coordenadores

Dados biográficos do/a professor/a:

Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos.

Como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola? E como se relacionam?

Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão?

Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que elege esse/a colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?

Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento? Quais são e com que frequência ocorrem? Que temas são abordados nessas reuniões?

Que aspetos dessas reuniões considera positivos? Há também aspetos negativos? Se sim, quais? Por que acha que estes aspetos acontecem? (pedir exemplo de situações positivas e negativas)

Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico? Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas? Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?

Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das "comunidades de prática ou de aprendizagem docente" já ouviu falar no tema? (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola). Realiza-se algum trabalho similar neste agrupamento?

Se sabe o que são comunidades de prática ou se elas existem neste estabelecimento, que fatores da vida escolar ajudam para que este tipo de encontros funcione? Quais é que não ajudam? Por exemplo, disposição dos docentes ou tempos estabelecidos para este tipo de atividade. (fazer esta experiência se foi dito que NÃO existem comunidades de prática).

Ent. - Pressupondo que seria possível organizar uma comunidade de gênero neste estabelecimento pediria ajuda algum elemento externo ao estabelecimento como por exemplo um professor universitário ou um colega de outra escola que tivesse a experiência ou acredita que fosse melhor fazê-lo só os colegas da escola?

Já teve oportunidade de participar noutras atividades de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo, de redes virtuais ou reuniões de professores do município e escolas associadas?

Finalmente, na sua qualidade do profissional de educação gostaria de pedir-lhe que pensasse de uma metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professora e que papel pensa que os seus colegas desempenho nesta função?

## Anexo VI: Guião de entrevista ao Diretor

Dados biográficos do/a professor/a:

Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, tempo de serviço no cargo de diretor/a.

Perceções da escola - Identifique os aspetos/características da escola (aspetos fortes e desafios, pedir exemplos) o Como descreve ♣ a população estudantil? (necessidades, comportamento, aspetos fortes e desafios) ♣ as famílias dos alunos (aspetos positivos e desafios) ♣ o envolvimento dos pais na escola? ♣ a comunidade de onde vêm os alunos? (aspetos positivos e desafios).

Descrição geral da escola ♣ Como é a escola e como a descreve no dia a dia? (ethos/clima da escola) ♣ Como descreve a cultura desta escola? ♣ É um lugar feliz para alunos e professores? Porquê (por que não)? ♣ Como descreve a qualidade de ensino e da aprendizagem e dos resultados dos alunos?

Como descreve ♣ os professores? (aspetos fortes e desafios) ♣ a equipa de liderança? (aspetos fortes e desafios) ♣ os pontos fortes da escola? ♣ os desafios da escola? ♣ o modo como os professores trabalham e se relacionam?

Quais são os fatores que facilitam ou que impedem a colaboração docente? E a aprendizagem profissional colaborativa?

Há mecanismos para acompanhamento do trabalho dos professores (por exemplo observação de aulas, entrevistas, conversas, etc)? Como é que estas instâncias são valorizadas pelos professores?

Antes de terminar, gostaria de perguntar se será possível observar alguma reunião de professores e observar algumas aulas, com a permissão dos professores (este aspeto fica em aberto se tivermos tempo)

# Anexo VII: Entrevistas validadas

## Entrevista T1

### Dados biográficos do/a professor/a:

**Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, tempo de serviço no cargo de diretor/a**

Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]. Sexo masculino. Como experiência profissional tem 36 anos de serviço, 17 nesta escola. Na gestão esteve 2 anos como vice-presidente na Escola Secundária [REDACTED], dois anos como presidente do conselho diretivo. Foi Presidente da CAP da Escola Secundária [REDACTED] e seu Diretor de 2010 a 2012 e Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas [REDACTED] e seu Diretor de 2012 a 2017. Está na gestão da Escola Secundária e do AE nos últimos 7 anos.

**0. Perceções da escola - Identifique os aspetos/características da escola (aspetos fortes e desafios, pedir exemplos) o Como descreve ♣ a população estudantil? (necessidades, comportamento, aspetos fortes e desafios) ♣ as famílias dos alunos (aspetos positivos e desafios) ♣ o envolvimento dos pais na escola? ♣ a comunidade de onde vêm os alunos? (aspetos positivos e desafios).**

**Diretor:** A escola secundária, sede do Agrupamento, é composta por uma população muito heterogénea tendo alunos oriundos de famílias de quadros técnicos e de quadros superiores, mas também tem alunos oriundos da classe média e de trabalhadores de uma enorme diversidade de profissões. Tem, também, alunos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas e um número ainda significativo de alunos cujas famílias têm dificuldades a nível económico e social. Temos um número significativo de alunos filhos de famílias com problemas sociais e de famílias desestruturadas o que se reflete no comportamento e no aproveitamento dos mesmos. A escola secundária tem em funcionamento cursos noturnos pelo que também tem uma população escolar que já faz parte do mundo do trabalho e que está a completar a sua formação académica e profissional. Esta escola foi a primeira do Concelho e desde o seu início que está vocacionada para a formação profissional, sem descurar a formação académica para o acesso ao ensino superior.

Temos também uma população escolar significativa de alunos com necessidades educativas especiais e temos algumas dificuldades em dar resposta a essa situação porque são muito diversas as dificuldades e deficiências que os alunos apresentam, o que é um desafio para a escola e que exige professores especializados na Educação Especial que não temos em número suficiente e o mesmo acontece com os funcionários auxiliares de ação educativa.

### Ent. - E em termos de comportamento?

**Diretor:** O comportamento é variável de escola para escola. Há problemas de indisciplina e de comportamento em todas as escolas que constituem o Agrupamento, mas não são muito preocupantes nem interferem com o normal funcionamento das atividades escolares. Ultimamente temos tido alguns problemas relativamente às escolas do 1º ciclo, especialmente com alunos de etnia cigana e como resultado disso temos problemas de assiduidade e aproveitamento. Estes alunos acabam por não chegar à escola secundária, o que é preocupante, mas que reflete uma mentalidade dos pais ou mais propriamente da sua comunidade que não valoriza a formação e a educação.

### Ent. - e que desafios é que tudo isto representa?

**Diretor:** Os desafios são muito diversos e dependem das escolas, mas o maior será o aumento da escolaridade dos alunos de etnia cigana e que não depende apenas da escola mas também das condições sociais e do grau de interesse dos pais desses alunos e creio que em termos de perceção necessidade da escola ou da escolarização dos filhos ainda estamos a um nível muito incipiente e por isso temos grandes dificuldades em dar resposta a este tipo de alunos. Só com uma mudança de cultura a este nível e que implica mais do que uma geração isso se conseguirá. Apesar de termos turmas PIEF, elas não são uma resposta à formação desses alunos e isso passa por uma alteração da mentalidade dos pais, de sentirem a necessidade de escolarização dos filhos. Também maior empenho social, porque se nota muito a falta de intervenção social das organizações e dos departamentos que

lidam com estes problemas. É notório que o atual modelo de intervenção é pouco eficaz e não resolve o problema do absentismo dos alunos e do laxismo com que estas situações são tratadas.

**Ent- e em termos de aspetos que considere fortes?**

**Diretor:** Para além desses, temos grande heterogeneidade de alunos, o que leva a que a escola secundária tenha uma enorme diversidade de oferta formativa para dar resposta a todos os tipos de alunos que nos aparecem, desde os profissionais, ao ensino regular e noturno. É evidente que para que alguns alunos tenham sucesso educativo é necessário que se alterem as condições sociais em que eles vivem e normalmente temos uma grande quantidade de alunos, quer na secundária, quer já na Nuno Simões que manifestam dificuldades de aprendizagem e integração na comunidade escolar resultante do tipo de famílias em que vivem. Para nós um dos grandes desafios é procurar encontrar soluções para esses alunos. Uma solução passa pela orientação destes alunos para cursos profissionais, especialmente dos que têm dificuldades a nível social e económico e, também, a nível também académico. Será uma forma de rapidamente entrarem no mundo do trabalho.

**Ent- sobre as famílias dos alunos já falou, mas não sei se quer referir mais uma situação específica?**

**Diretor:** Digamos que não compete à escola resolver os problemas das famílias, mas a escola debate-se essa realidade... É no agrupamento temos todo o tipo de famílias a nível de organização social e económica... é evidente que quando os alunos têm dificuldades económicas nós tentamos resolver os problemas dando o apoio possível, mas a escola não pode resolver problemas de natureza social, o que faz é procurar acompanhar o melhor possível, dentro das suas limitações o aluno, proporcionando-lhe condições para que tenham primeiro que tudo assiduidade e cumulativamente sucesso académico.

**Ent- como descreve o envolvimento dos pais na escola?**

**Diretor:** É muito diferenciado... os pais do 1º ciclo são muito presentes, muitas vezes, até com alguma intromissão abusiva no domínio dos professores e da escola em geral, deviam ser menos intervenientes e deixar que os professores façam o seu trabalho normalmente. Na EB2, no 2º ciclo os pais são também muito intervenientes, no 3º ciclo notas um decréscimo e no ensino secundário há pais que se interessam efetivamente pelos alunos, mas dão-lhes mais liberdade, mas temos também muitos pais ausentes.

**Ent - em termos comunidade de onde vêm estes alunos? Aspetos positivos e desafios?**

**Diretor:** A grande riqueza da escola é heterogeneidade da proveniência dos alunos, mas isso também traz alguns problemas e traz desafios e o grande desafio para a escola garantir as condições de igualdade dos alunos no acesso à educação. Para que todos os alunos tenham essa igualdade tem que se reconhecer que alunos são diferentes entre si, mas há alunos de famílias com pais sem formação académica e sem envolvimento social, nesses casos a escola tem que dedicar mais interesse e dar mais apoio aos alunos para que eles possam vir a ter sucesso e consigam competir com os que são socialmente mais favorecidos.

**o Descrição geral da escola ♣ Como é a escola e como a descreve no dia a dia? (ethos/clima da escola) ♣ Como descreve a cultura desta escola? ♣ É um lugar feliz para alunos e professores? Porquê (por que não)? ♣ Como descreve a qualidade de ensino e da aprendizagem e dos resultados dos alunos?**

**Ent. - como é a escola e como é que a descreve no seu dia-a-dia?**

**Diretor:** Ora bem estamos a falar um agrupamento que tem a sua diversidade tem características próprias, não é o mesmo estar numa escola de primeiro, segundo ou terceiro ciclo e falar de uma secundária. Habitualmente o clima na escola julgo que é bom. Em todas as escolas do agrupamento existe um bom clima e um bom relacionamento entre os professores e os alunos, há colaboração especialmente na escola secundária, que é maior e onde é isso é por isso mais visível. Entre os professores e os alunos, entre os alunos e os funcionários e de modo geral todos eles colaboram para o sucesso da escola e dos alunos. A escola é reconhecida pela comunidade de Famalicão, sabem que existe um bom ambiente na escola, especialmente na secundária onde os alunos se sentem bem, há muitos alunos a escolher esta escola por este motivo e temos até que recusar matrículas por causa disso...é uma escola reconhecida pelas boas aprendizagens dos seus alunos, apresentando bons resultados a nível nacional, aliás bastante acima da média nacional e com um número muito significativo de alunos que ingressam no ensino superior na primeira e segunda prioridades. É uma escola calma sem os

problemas de indisciplina que outras têm. Não tem graves problemas de indisciplina e podemos dizer que se situa dentro da normalidade.

#### **Ent.- como descreve a cultura da escola?**

**Diretor:** Ora bem a cultura do agrupamento de escolas ainda está em construção, ainda é muito recente. Escola secundária tem uma cultura muito forte ligada à formação profissional e à formação de quadros superiores, Está enraizada na comunidade, tendo feito 60 anos em março e é reconhecidamente uma escola que formou muitos dos quadros médios e superiores aqui de Famalicão. Tem uma cultura de formação profissional, mas também uma preocupação muito grande com a formação académica dos alunos, para além disso aposta muito na formação para a cidadania ativa. É um agrupamento de escolas que quer construir uma nova identidade tendo como base e suporte a identidade e cultura da escola secundária já enraizada na comunidade compatibilizando-a com a das outras escolas, nas quais a realidade é claramente muito diferente, até pela localização geográfica da secundária que está no centro da cidade e as outras na periferia. Esta nova identidade assenta seguramente numa sólida formação académica e profissional, numa aprendizagem cooperativa, numa formação para a cidadania, na abertura e colaboração com a comunidade a quem a escola deve prestar um serviço de qualidade e na cooperação e desenvolvimento de sinergias com o mundo empresarial, no bom relacionamento entre os diferentes membros da comunidade escolar e na capacidade para aprender e para se adaptar às novas realidades.

#### **Ent- É um lugar feliz para alunos e professores?**

**Diretor:** Não é seguramente para todos, porque alguns não se integram, Há alunos que não se integram e o problema poderá ter origem na escola e por isso, deve repensar as suas práticas, mas muitos deles são infelizes não pela escola em si, mas pelo meio social e familiar em que vivem. Seguramente há alunos que se sentem mal na escola, mas é sempre muito difícil numa população escolar tão vasta fazer com que todos gostem de cá estar. Há alunos que não gostam da escola por múltiplos motivos que podem não ser da responsabilidade da escola em si, em todo o caso a grande maioria dos alunos gosta de cá estar, quer cá continuar e mais do que isso, temos nesta escola da terceira geração de alunos. Os avós foram formados aqui, seguiram-se os pais e agora são eles. Isto é sintoma de que a escola ao longo dos anos tem vindo a fazer um bom trabalho e é certo que tem ao lado uma outra escola com características diferentes desta, mas mesmo assim os pais continuam a escolher esta, uma vez que sentem que esta escola manterá uma linha de continuidade no âmbito da formação académica e cívica para si e para os seus filhos e netos. Os professores são felizes cá... mas nós também temos muitos professores infelizes cá, ou porque tem uma profissão socialmente desvalorizada e desautorizada ou porque escolheram esta via profissional por não terem outra solução. Mas temos um grande leque de professores que se sentem bem se sentem felizes nesta escola, aliás é bom referir que a maioria dos professores que estão colocados aqui e depois saem gostariam de regressar. Por isso, ao nível das relações interpessoais a escola e a Direção fazem um bom trabalho de forma a criar as condições mínimas necessárias para que os professores se sintam bem... Faz-se uma gestão nesta escola que privilegia essas relações, o bem-estar os professores, por isso não todos, mas a grande maioria sente-se bem na aqui, ressaltando aqueles professores que não se integram... temos um leque ainda razoável desses professores e dos que não se sentem bem por que optaram por esta solução de profissão, não tendo outra alternativa.

#### **Ent - como descreve a qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos?**

**Diretor:** A nível dos resultados temos uma enorme diversidade, desde o muito fraco, como é o caso da escola de [REDACTED], com alunos só de etnia cigana, mas onde os professores fazem um excelente trabalho. Aqui os resultados académicos não são bons, o que é resultado também da falta de empenho, de interesse e de acompanhamento dos pais. Nas outras escolas o acompanhamento é bom, mas o 3º ciclo nos últimos anos nessa escola não tem tido os resultados que desejava a nível do concelho e a nível nacional. Com a agregação, o AE herdou o projeto TEIP do anterior agrupamento de calendário e que apresentava características próprias, especialmente ao nível socioeconómico desfavorecido em que estava implantado e, portanto, devemos ter em atenção essa questão quando falamos de resultados académicos e da sua comparação a nível nacional. Sabemos que temos muitos alunos oriundos de famílias socialmente desfavorecidas e com dificuldades de aprendizagem que se reflete no seu desempenho e nos seus resultados. Temos uma escola secundária que tem excelentes resultados nos exames nacionais quer a nível concelhio quer a nível nacional e em que a grande maioria entra na universidade. Temos tido uma percentagem acima da média de alunos a entrarem em medicina e noutros cursos com médias elevadas. Temos sido a melhor escola do concelho. Somos, também, uma escola de referência e de qualidade reconhecida a nível do ensino profissional.

#### **Ent- e quanto à qualidade?**

**Diretor:** Quanto à qualidade temos excelentes professores, mas também temos professores que não deveriam cá estar. A nível geral a qualidade dos professores é boa, prestam um serviço educativo de qualidade, mas a questão relativa aos professores com os quais temos alguns problemas não está nas nossas mãos resolver... por isso temos que minimizar os efeitos negativos que esses provocam nas aprendizagens dos alunos. Reconheço, em todo o caso, que a grande maioria dos professores são interessados e bons profissionais, prestam ensino de qualidade trabalham muito para além das horas que lhes são distribuídas, interessam-se pelos alunos e são dedicados à escola.

**o Como descreve ♣ os professores? (aspetos fortes e desafios) ♣ a equipa de liderança? (aspetos fortes e desafios) ♣ os pontos fortes da escola? ♣ os desafios da escola? ♣ o modo como os professores trabalham e se relacionam?**

**Ent- Como descreve os professores a nível de aspetos fortes e desafios?**

**Diretor:** Digamos que eu já fiz uma descrição geral dos professores e, portanto, tenho orgulho nesta escola e nos muito bons professores que ela tem. A maioria são excelentes profissionais, no entanto alguns não deviam estar cá uma vez que não prestam um serviço educativo de qualidade. Contudo, a grande maioria dedica-se e trabalha e isso é visível nos resultados académicos dos alunos. Não há que enganar... quanto a esta situação somos uma escola muito acima da média nacional, por isso, temos muito bons professores e excelentes profissionais.

**Ent - Como descreve a equipa de liderança?**

**Diretor:** Não sou a pessoa mais indicada para estar a falar disso na medida em que sou o líder, mas não altura em que entrei na gestão sempre defendi uma gestão democrática, participada, de corresponsabilização de todas as lideranças intermédias. Por isso tenho dado condições às lideranças intermédias e estas sabem que têm autonomia suficiente para decidir dentro do quadro das funções que têm definidas ao nível dos normativos. A delegação de competências é um facto, mostra uma gestão democrática e com o princípio básico que sempre defendi: quem está na escola tem capacidade para decidir. Isso significa que quando o diretor não está haverá sempre alguém que tem a capacidade para decidir e resolver os problemas no imediato.

**Ent- A democracia é um desafio?**

**Diretor:** Sim, é um desafio porque a delegação de competências tem uma grande vantagem relativa ao funcionamento da instituição e também no bem-estar dos professores..., mas tem os seus riscos, que são riscos claramente assumidos, porque o diretor não pode, de maneira nenhuma, centrar em si todo o processo de decisão, senão a máquina não funciona e as lideranças intermédias deixam de ter motivação para trabalhar. Temos que saber delegar competências ter confiança na equipa e assumir os riscos, mas, claramente, é uma aposta ganha em termos de gestão da escola. Todos os intervenientes se sentem bem nesta escola sentem que há autoridade, mas que é partilhada e que todos assumem as suas responsabilidades.

**Ent- quais são os pontos fortes da escola?**

**Diretor:** A liderança é reconhecida como ponto forte, outro ponto são os alunos, nós temos aqui muito bons alunos dedicados e a imagem da escola é uma imagem de escola que trabalha com profissionalismo, com dedicação e que tem dado resultados. Um dos pontos fortes aqui são os resultados académicos dos alunos e, naturalmente, a qualidade do serviço educativo prestado. Para além dos resultados académicos, a educação para a cidadania é um dos seus marcos. A escola não se preocupa apenas com os resultados académicos, mas preocupa-se com a formação do cidadão. Enquanto cidadão livre, responsável e capaz de intervir na sociedade. Para além disso, somos uma escola inclusiva e multicultural e que, por isso, preza e defende os valores da multiculturalidade, da sã convivência, da integração e da partilha.

**Ent - e os desafios da escola?**

**Diretor:** O grande desafio da escola é continuar a ser melhor do que era antes, de responder com eficácia aos problemas que o desenvolvimento traz à educação e, por isso, ser capaz de se adaptar e de mudar, de se repensar e de se reconstruir permanentemente, sabendo que estamos a preparar cidadãos para um futuro que não conhecemos. No imediato, um dos desafios é porque fez uma agregação será o Agrupamento criar uma identidade e implantar-se como um AE de referência, integrar-se na comunidade onde está inserida e responder aos seus interesses e necessidades e afirmar-se como a melhor escola do concelho e quando digo a melhor, não

me refiro apenas a resultados académicos, mas à formação integral dos seus alunos. Esta é a grande preocupação: formar cidadãos conscientes, autónomos e responsáveis.

**Ent - como é que se descreve o modo como os professores trabalham e se relacionam?**

**Diretor:** Um dos grandes desafios e voltando à questão anterior, será colocar os professores a trabalhar juntos e a partilhar saberes, no sentido de serem capazes de olhar para a sala de aula, não como uma aula fechada, mas como uma aula aberta. Serem, assim, capazes de reconhecer que a partilha de saberes dá muito mais resultado do que o seu isolamento. Temos ainda uma classe docente numa certa medida envelhecida com hábitos de individualismo muito enraizados e que é necessário mudar. Aumentar a cooperação para se promover uma visão transdisciplinar da aprendizagem. Devemos abandonar a ideia de um ensino compartimentado em cada disciplina e favorecer uma visão muito mais global de forma a que toda a formação faça sentido para o aluno e lhes forneça as ferramentas necessárias para a aprendizagem e integração no mundo do trabalho. Esse é o grande desafio da educação cooperativa que ainda está a dar os primeiros passos e é muito difícil de implementar devido a hábitos antigos. Também resulta do facto do português ser, culturalmente, muito individualista. É necessário, na escola, aumentar os níveis de cooperação, embora já existam muitos grupos e muitos professores a colaborar entre si, faltando dar o salto qualitativo para a sala de aula.

**Ent - o Como descreveria a liderança nesta escola/agrupamento?**

**Diretor:** Tal como vem referido no projeto educativo do agrupamento, a liderança que considero mais adequada para uma gestão eficaz e motivadora, capaz de desenvolver sinergias e de promover uma educação de qualidade é uma liderança democrática, partilhada e representativa, baseada na confiança e na responsabilidade e que valoriza o trabalho em equipa e as decisões ponderadas. É este o modelo que tenho implementado no Agrupamento e que tem funcionado sem problemas irresolúveis. Saber ouvir e saber dialogar são princípios que defendo e que aplico na gestão.

**Ent - o Como descreveria as oportunidades de aprendizagem profissional dos professores nesta escola/agrupamento?**

**Diretor:** Desde que vim para a gestão da escola tenho feito um esforço muito grande para que os professores que cá estão, especialmente os que estão realmente dedicados ao ensino, tenham formação, daí que tenhamos desenvolvido uma estreita cooperação com as empresas da região e que aproveitamos não apenas para criar estágios para nossos alunos, mas também para garantir uma adequada formação profissional aos nossos professores. Temos desenvolvido uma série de ações durante todos os anos no sentido de os professores terem uma visão muito mais profissional do lado do mundo do trabalho do que do lado da formação académica, isto no sentido de permitir que os alunos saiam desta escola com uma formação profissional adequada. Foi também inovadora e é inovadora a cooperação que estabelecemos com as empresas aqui da região, uma vez que não se limitam aos estágio dos alunos mas dão formação aos professores e acompanham-nos. Criamos assim uma forte relação com o mundo empresarial que culmina todos os anos na organização de uma ação “O Dia da Empresa” em que prestamos tributo e homenageamos as empresas com quem trabalhamos. A cooperação que temos com as empresas da região é exemplar e tem dado muitos bons frutos ao nível de empregabilidade e ao nível da formação dos nossos alunos e até professores.

**Ent - Isto mais na área dos professores do profissional e os que lecionam o ensino regular, por exemplo?**

**Diretor:** Nós temos procurado desenvolver, embora não tínhamos condições por falta de verbas uma adequada formação profissional dos professores, contudo nestes últimos anos as limitações orçamentais têm impedido que essa formação se faça... Em todo o caso, temos feito um esforço de modo a garantir as condições mínimas para que os professores tenham acesso a uma formação profissional adequada, mas que é claramente insuficiente. Grande parte da formação que temos vindo a dar passa pelo Centro de Formação, mas também temos protocolos com instituições e Universidades que nos têm garantida formação de qualidade e cito a APEFP, a Universidade do Minho, a Universidade Lusíada e a formação integrada no Projeto TEIP, sem esquecer, naturalmente a formação dada pelas empresas ao longo do ano e no “Dia da Empresa”, bem como formação proporcionada pelo Município, especialmente direcionada para o primeiro ciclo, mas também nas Jornadas da Educação que se fazem anualmente. Temos garantido a formação necessária, embora reconheçamos que poderíamos fazer muito mais, assim tivéssemos os recursos disponíveis.

**Ent - Caso um professor queira fazer uma formação por si a escola abre essa possibilidade?**

**Diretor:** Temos abertura suficiente para permitir aos professores que queiram fazer formação por si mesmo para que a façam e não temos impedido de maneira nenhuma, antes pelo contrário, temos estimulado para que o façam e dentro das limitações que temos tentamos garantir ao professor as condições para a sua frequência. Sempre que se justifica e é do interesse da escola, como é o caso da avaliação interna, a própria escola paga a formação e tem-no feito todos os anos.

**Ent - o Quando e de modo é que os professores colaboram?**

**Diretor:** Os professores colaboram nas planificações, fazem reuniões em que discutem todos os problemas da área disciplinar ou do departamento, analisam os resultados escolares e debatem os problemas relacionados com a avaliação dos alunos, colaboram também ao nível da preparação das atividades letivas e refiro-me apenas alguns, nem todos fazem isso, mas há professores a fazê-lo em conjunto há outros que não o fazem. Ao nível das planificações, na realização de atividades e preparação de aulas deveria existir uma cooperação interdisciplinar e transdisciplinar que ainda é muito difícil de conseguir. O trabalho interdisciplinar deveria materializar-se em aulas conjuntas, seguramente mais produtivas e aliciantes para os alunos, para além do benefício evidente na transmissão de um saber global, integrado e não compartimentado que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de aplicação dos conhecimentos a novas situações. Não estou a falar em supervisão porque acho que não é isso que interessa para o ensino. O que interessa é implementar a prática e desenvolver a colaboração inter e intra disciplinar na sala de aula. Por vezes é também difícil de implementar devido á incompatibilidade entre os horários dos professores. Uma maior flexibilidade nos conteúdos curriculares e nos horários facilitaria a colaboração interdisciplinar.

**o Quais são os fatores que facilitam ou que impedem a colaboração docente? E a aprendizagem profissional colaborativa?**

**Ent - quais os fatores que facilitam o impedem a colaboração entre os professores?**

**Diretor:** Primeiro é a grande desmotivação de muitos professores, para além disso o horário, que muitas vezes não permite que se estabeleçam momentos de cooperação. Nas nossas escolas o horário de funcionamento é centrado na parte da manhã, os professores têm as aulas muito cheias e resta apenas a quarta-feira para fazerem algumas reuniões em que tratam desse trabalho cooperativo, embora devesse existir realmente mais tempo para que esse trabalho fosse feito noutras condições. Uma outra filosofia de gestão dos currículos e de elaboração dos horários, bem como uma visão mais cooperativa e menos individualista dos docentes seria facilitadora. Como é óbvio também passa pela formação inicial dos professores que deve incluir essa prática.

**Ent - o Como se poderia potenciar a aprendizagem profissional colaborativa na sua escola/agrupamento?**

**Diretor:** Primeiro que tudo é preciso mudar mentalidades, porque há muitos professores que tem medo de se expor. Para além da mentalidade é preciso mudar também a cultura de escola que ainda está muito focada na divisão disciplinar e, portanto, os professores também estão formatados para essa tipo de ensino e, de facto, se queremos entrar no ensino colaborativo ou cooperativo é preciso haver abertura suficiente da parte dos professores para se exporem, reconhecerem que há outros professores e profissionais em determinadas áreas com uma formação mais adequada. Deviam ser capazes de abrir a sua sala de aula à cooperação quer de outros professores quer de outros profissionais. Eu tenho promovido a vinda de profissionais no sentido de abrir a escola ao exterior. A abertura da escola é uma das características da minha gestão. Não falei nisso mas um dos grandes aspetos positivos desta escola é a sua abertura à comunidade. A escola é muito procurada para a realização das mais variadas atividades e, posso dizê-lo, está aberta de segunda a sábado até quase à meia noite e, por vezes, até ao domingo. Infelizmente ainda há uma cultura muito fechada e individualista na sala de aula, mas que, com o tempo se alterará como fizemos com a abertura à comunidade.

**Ent - o Quais são as prioridades deste estabelecimento?**

**Diretor:** A criação de uma nova identidade respeitando a identidade das escolas que compõem o agrupamento, respeitando e integrando toda a tradição e o papel que a escola secundária tem tido ao longo dos seus 60 anos na formação de profissionais, quadros técnicos e quadros superiores. Porque é mais antiga do concelho, tem uma história de sucesso e é que a que tem uma imagem muito positiva dentro da comunidade. É preciso criar uma cultura para o agrupamento, porque houve um choque de culturas que teve que ser bem gerido. Julgo que mesmo nesse aspeto conseguimos gerir bem essa integração e continuar a prestar um serviço educativo de qualidade.

**Ent - o Como são contratados os professores? Que critérios são utilizados?**

**Diretor:** Os professores são colocados pelo mistério nós temos ao nível depois da contratação de escola os critérios são definidos ao nível do ministério graduação acadêmica e formação profissional só ao nível dos cursos profissionais é que nós temos na contratação de técnicos especializados aí é que temos possibilidade de definir critérios para a escolha dos profissionais. Preocupamo-nos em definir critérios que garantam a qualidade dos professores que vem para cá como técnicos especializados.

**Ent- um exemplo de um critério que usam para esse tipo de contratação?**

**Diretor:** Formação específica na área que nós pretendemos. Para a formação profissional nas disciplinas da formação técnica o professor ou técnico que vamos contratar deve ter formação naquela área específica do próprio curso e, naturalmente, também valorizamos a sua formação e experiência profissional.

**Ent - E quanto às questões pedagógicas? Que no caso desse técnico ele tenha para dar as aulas?**

**Diretor:** Reconheço que a nossa preocupação central para a contratação de técnicos para as áreas da formação profissional não é a formação pedagógica mas sim a formação e a experiência profissional. A sua grande maioria tem também formação pedagógica.

**Ent - normalmente pela experiência que tem dos técnicos que se contratam, eles têm uma abertura ou disponibilidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa, por exemplo e para a colaboração entre professores?**

**Diretor:** Sim, devem ter uma grande abertura e disponibilidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa. A sua falta tem-nos levado a não contratar técnicos que não tenham essas competências. A grande maioria dos técnicos que contratamos tem já esse espírito colaborativo são muito mais cooperantes do que alguns professores do ensino regular.

**Ent- E relacionar-se bem com os colegas?**

**Diretor:** Sim e habitualmente integram-se muito bem na escola. Aliás, a escola tem uma grande vantagem, que vem da sua própria cultura e identidade, que é a de receber bem os professores e integrá-los. Prova disso e que constitui uma das boas características desta escola é a estabilidade do seu corpo docente e, naturalmente dos técnicos especializados. A estabilidade do corpo docente e a previsibilidade na contratação dos técnicos é benéfica para o bom ambiente e para o desenvolvimento de projetos quer profissionais, quer pessoais.

**Ent - O Que tipo de reuniões se realizam neste estabelecimento? Formais e informais?**

**Diretor:** Muitas. São reuniões formais dos conselhos de turma reuniões de departamento e a reuniões das áreas disciplinares e de equipas multidisciplinares e de diferentes equipas de trabalho e à medida das necessidades reuniões com grupos de professores para resolver problemas específicos.

**Ent - Essas são as que considera formais e quanto às informais?**

**Diretor:** Em termos de reuniões informais existem algumas entre os professores, até para preparar aulas, normalmente os professores do conselho de turma reúnem muitas vezes informalmente na sala de professores para tratar dos problemas turma e há também reuniões das áreas disciplinares para troca de ideias e às vezes até de experiências e para conhecimento dos alunos das turmas entre os professores das diferentes áreas disciplinares, sem esquecer algumas reuniões para prepara aulas interdisciplinares ou implementação de projetos e atividades.

**Ent - o Os professores reúnem-se em que instância? Com que frequência?**

**Diretor:** As áreas disciplinares reúnem uma vez por mês, os departamentos reúnem por trimestre eventualmente, fazem duas reuniões ou três por trimestre, os conselhos de turma reúnem por trimestre e fazem reuniões intercalares e sempre que os problemas da turma o justificam.

**Ent - o Há mecanismos para acompanhamento do trabalho dos professores (por exemplo observação de aulas, entrevistas, conversas, etc)? Como é que estas instâncias são valorizadas pelos professores?**

**Diretor:** Estamos numa fase de implementação da supervisão pedagógica. Estamos a tentar implementar o sistema em termos formais, porque em termos informais já há trabalho feito na área, nos anos anteriores, eu próprio obriguei à supervisão de alguns professores, especialmente na escola secundária. Temos estabelecido também as assessorias que são um trabalho de cooperação dentro da sala de aula e que permite desenvolver um outro trabalho de preparação dos alunos, para além disso temos o trabalho normal dos professores.

**Ent - o Antes de terminar, gostaria de perguntar se será possível observar alguma reunião de professores e observar algumas aulas, com a permissão dos professores (este aspeto fica em aberto se tivermos tempo)**

**Diretor:** Sim, a resposta é taxativa e é sim e acho muito bem. A experiência que tenho do trabalho desenvolvido na margem sul do Tejo mostra que o sul, neste aspeto é muito mais aberto que o Norte e que esta prática é muito mais frequente e comum.

**Ent – Como vê a questão formal e informal relativa ao alunos, professores,...?**

**Diretor:** O meu relacionamento com os professores é muito mais informal do que formal, eu próprio na gestão de conflitos resolvo as questões de forma informal, porque acho que é a forma mais adequado de lidar com conflitos. Só invoco a formalidade ou autoridade quando sinto essa necessidade pelas mais variadas razões.

## Entrevista T2

**Dados biográficos do/a professor/a:**

**Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos**

Coordenadora do Departamento Curricular de Português, sexo feminino.

A sua experiência profissional “foi sempre o ensino” e na escola atual leciona há 23 anos, apesar dos 28 anos de tempo de serviço. Tem, desde sempre, desempenhado funções de coordenação, direção de turma. Esteve na coordenação do jornal da escola e foi com a equipa que integrou que este projeto de concretização do jornal se iniciou, assim como a posterior revista de notícias da escola. É formada, com o grau de licenciatura, em português, e o nível de ensino que leciona é exclusivamente o secundário regular, no momento, décimos e décimos segundos anos. O número de alunos ronda mais ou menos os 100 alunos. A disciplina que leciona, português, é usualmente dado em blocos de 90 minutos que constam do horário oficial, mas costuma dar apoio às turmas, na sua totalidade, em horário definido pela direção da escola.

**0. Como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola? E como se relacionam?**

Coord. - É assim .. Eu acho que há efetivamente algum sentido de partilha e de responsabilidade associada ao trabalho desta escola. Acho que os professores consideram que, de facto, os resultados são importantes e por isso mesmo colocam o aluno sempre em primeiro lugar, eu estou a falar genericamente, mas se puder objetivar com aquilo que conheço melhor, que é o meu grupo, sinto isso. Um trabalho muito dirigido para o aluno e para os resultados do aluno!

Ent. - E a relação, portanto é uma relação sempre muito ... .

Coord - Sim, eu acho que sim, que se relacionam, mesmo em termos de partilha de informação, de conhecimento, de materiais, eu acho que isso vai acontecendo, sim.

**1. Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão?**

Coord. -Mais uma vez insisto na ideia de partilha, de cooperação no trabalho, só assim se consegue melhorar o desempenho e os resultados escolares. A diversidade de estratégias vai surgindo, justamente desse conhecimento partilhado e daquilo que para uns resultou e os outros sentem que pode funcionar, vamos sempre

avancando nesta tentativa de acertar e melhorar, mas a ideia é sempre caminhar, não há receitas, todos sabemos que não há receitas e, portanto, é sempre por tentativa e erro.

Ent. - No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros?

Coord. - Eu acho que muita coisa tem que ser feita sozinha, não é? O trabalho individual é indispensável e é insubstituível, depois, como acabei de dizer, é importante a partilha de experiências, mas a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos obriga a um trabalho autónomo, eu acho ... .

Ent. - Prefere, então, por exemplo, fazer um curso na universidade ou no centro de formação?

Coord. - É assim, os cursos e as formações que nos são oferecidas e sugeridas não deixam de ser importantes. Claro que fazem sentido em determinado momento do nosso percurso. Depois, tudo tem que ser complementado e enriquecido com a prática, é fundamental. Por exemplo, no caso do português, a formação inicial que recebemos sobre os novos programas foi fundamental para percebermos a orientação que o ministério queria dar àquele programa que nos apresentou. Porque uma coisa é apresentar-nos no papel um programa, outra coisa é depois dizerem-nos como é que o devemos abordar, nesse sentido acho que a formação é indispensável. Depois, é fundamental, principalmente quando surgem programas novos, desenvolver um trabalho em grupo, para que, na mesma escola, um mesmo caminho seja trilhado. Acho que é fundamental.

**2. Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que elege esse/a colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?**

Coord.- Consultaria documentação esclarecedora ou colegas que lecionam a mesma disciplina. Com certeza que as pessoas escolhidas para partilhar algo interessante seriam as colegas mais antigas da minha área disciplinar, por serem aquelas com quem trabalho há mais tempo. O receio de ser julgado pelos colegas pode condicionar esse intercâmbio, o bom ambiente existente no grupo de trabalho é um fator facilitador da partilha.

**3. Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento?**

Coord. - As áreas disciplinares reúnem, pelo menos, duas vezes por período. Poderá acontecer que seja necessário reunir todos os meses, mas nem sempre se justifica essa regularidade, mas pelo menos duas vezes por período, acho que todas as áreas disciplinares reúnem. Com equivalente periodicidade reúnem os diretores de turma.

Ent. - **E em termos de departamento?**

Coord. – O português constitui um departamento curricular, não temos outras disciplinas associadas.

Ent. - **Quais são e com que frequência ocorrem? Já o disse, não é?**

Coord. - Sim!

Ent. - **Que temas são abordados nessas reuniões?**

Coord. - Quase sempre os mesmos, a definição e cumprimento do plano de atividades, dos programas curriculares, as estratégias de melhoria dos resultados escolares. São sempre essas temáticas, claro!

Ent. - **E, normalmente, na sequência do Pedagógico, não é? Do Conselho pedagógico, ou não.**

Coord. - Quando no Pedagógico são abordados assuntos relevantes que devem descer ao departamento, caso contrário, não acontece. Reúne-se, obrigatoriamente, após a divulgação dos resultados escolares em cada período letivo, para que se proceda a uma análise e reflexão.

**4. Que aspetos dessas reuniões considera positivos?**

Coord. - A partilha de experiências, a definição de estratégias, todo o processo de autoanálise que é feito quando confrontados com os resultados académicos. Nós temos que, de alguma forma, nos rever neles, não é? É importante tentar explicar, justificar as razões pelas quais uma ou outra turma têm resultados tão díspares, tão diferenciados; porque é que há alunos que não acompanham um determinado ritmo de trabalho... São momentos de reflexão e esses são sempre importantes. A escola tem de caminhar assente na importância das aprendizagens.

**Ent. - Considera que há também aspetos negativos ... ?**

Coord. - Não. Não acho que haja aspetos negativos nestas reuniões. Não!

**Ent. - Uma vez que não há vamos passar à frente. (Se sim, quais?)**

**Ent. - Por que acha que estes aspetos acontecem? Pedia-lhe exemplos dessas situações positivas ou negativas.**

Coord. - As situações negativas, de facto, não as encontro. A reunião é sempre um momento importante e imprescindível porque ali se cruzam informações diferentes, de anos diferentes, níveis diferentes, enquanto no trabalho do dia a dia a partilha é mais restrita, porque se confina aos professores que lecionam ao mesmo nível. Ora não podendo trabalhar os níveis de forma estanque, porque tudo tem continuidade, a reunião permite perceber o que é que se espera a seguir do aluno, o que vem depois daquele ciclo, estabelecendo a ligação entre diferentes anos de escolaridade. Nas reuniões analisa-se uma escola inteira, analisa-se todo o processo de ensino, desde, no nosso caso, o 2º ciclo até ao décimo segundo ano, é um trabalho transversal.

**5.- Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico?**

Coord. - Há. E falando concretamente no nosso departamento, sim. Nós fazemos, sempre que possível, testes em conjunto, partilhamos aqueles que não são comuns, definimos critérios de classificação/correção dos testes, quando eles são comuns, claro! E definimos sempre, também, os conteúdos a lecionar em cada momento. Portanto, estes pequenos encontros vão acontecendo informalmente.

**Ent. - Normalmente, em que espaços de tempo é que fazem esta ...?**

Coord. - Com que regularidade? Normalmente no início de cada unidade e no momento de elaboração dos testes.

**Ent. - Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas, acha que isto é viável? Aceitam facilmente, como é que normalmente se relacionam nesta situação.**

Coord. - Sim, nós fazemos sempre isso. Fazemos muito isso, em português, fazemos muito isso. O material é todo partilhado, os materiais que fornecemos aos alunos, que usamos na preparação de aulas, testes, tudo é partilhado.

**Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?**

Nem sempre nos juntamos, às vezes trabalhamos *on line*.

Não sei exatamente a que se refere... vamos trabalhando com as companhias de teatro para incentivar à leitura, com a equipa do PNL. Funcionam como uma motivação, porque os alunos têm obras de leitura integral obrigatória. Sempre que nos é sugerido, levamo-los a assistir a uma representação teatral, é uma forma de motivar para a leitura da obra.

**6.- Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das comunidades de prática ou de aprendizagem docente. Já ouviu este conceito? (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola). Realiza-se algum tipo de atividades similares neste agrupamento? (se diz sim, solicitar uma breve descrição).**

Não, não sei a que se refere. São as nossas reuniões feitas de forma informal, se calhar...

**7. Se sabe o que são comunidades de prática ou se elas existem neste estabelecimento, que fatores da vida escolar ajudam para que este tipo de encontros funcione? Quais é que não ajudam? Por exemplo, disposição dos docentes ou tempos estabelecidos para este tipo de atividade.**

Como não o fazemos de forma formal... mas é evidente que o facto de não termos horários compatíveis dificulta a existência destes momentos. Este ano tínhamos sugerido que todos os professores que lecionam o mesmo nível tivessem no seu horário 45 minutos disponíveis para desenvolverem um trabalho em conjunto, o que não aconteceu.

**7. (fazer esta experiência se foi dito que NÃO existem comunidades de prática). Pressupondo que poderia organizar uma comunidade de prática neste estabelecimento, pediria ajuda a algum elemento externo ao estabelecimento como por exemplo um professor universitário ou um colega de outra escola que tivesse experiência ou crê que seria melhor fazê-lo só com os colegas da escola?**

Acho que às vezes um olhar de fora, uma experiência mais sólida ajuda, tal como tem acontecido noutras situações.

**8. Já teve oportunidade de participar noutras experiências de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo redes virtuais, reuniões de professores do município ou escolas associadas?**

Nunca participei em nada.

**9. Finalmente, na sua qualidade de profissional da educação, gostaria de pedir-lhe para pensar um momento numa metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professor e que papel considera que os seus colegas desempenham nesta situação.**

Quero continuar a achar que somos o sol que vai iluminar as mentes destes meninos, apesar de sermos cada vez mais substituíveis, porque eles vão recolher informação a fontes que nós próprios desconhecemos, o seu ritmo é diferente do nosso, mas nós e a escola ainda seremos um espaço privilegiado de informação e conhecimento durante mais algum tempo

## **Entrevista T3**

**Dados biográficos do/a professor/a:**

**Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos**

Sexo feminino, coordenadora do Departamento de Matemática.

A sua experiência profissional tem-se desenvolvido ao longo dos últimos 31 anos e sempre na mesma escola que atualmente pertence a um Agrupamento. Da sua carreira relevam-se as seguintes funções desempenhadas: diretora de turma; de coordenadora de ano; de assessoria na Direção — 7 anos; de vice-presidente da Direção — 1 ano; de adjunta da Direção — 1 ano; de coordenadora do Departamento de Ciências Experimentais — 2 anos; e atualmente é coordenadora do Departamento de Matemática, função que desempenha há 4 anos.

A disciplina que leciona é a Matemática e tem como habilitações académicas a licenciatura em Matemática (Faculdade de Ciências da Universidade do Porto), na vertente educacional. Fez uma pós-graduação na mesma área e leciona exclusivamente no Ensino Secundário regular. São de 70 alunos, correspondente a 3 turmas. O horário é formado por blocos de 90 minutos, sendo que no 12º ano são 4 blocos, por semana, e no 10º ano são 3 blocos, por semana.

**Ent. - 0. Como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola? E como se relacionam?**

**Coord. -** Considero que na minha Escola, de um modo geral os professores trabalham com empenho, dedicação e sempre preocupados com o sucesso dos nossos alunos manifestando uma grande disponibilidade sempre que necessário. Considero também ser bom o relacionamento entre professores, quer dentro de um dado Grupo quer, em termos globais, ao nível de todos os professores.

**1. Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão? No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros? Ou prefere, por exemplo, fazer um curso na universidade ou no centro de formação?**

**Ent. -** Como professora que deseja melhorar o nível da qualidade de seu trabalho com os alunos, por exemplo, ensinando com recurso a uma diversidade estratégias. Qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão?

**Coord. -** Basicamente, posiciono esse papel ao nível da partilha de informação e experiências; da discussão de ideias de melhoria e até mesmo num caso ou outro ao nível de inovação, o que pode ocorrer por exemplo em contexto de desenvolvimento de um trabalho colaborativo em equipas ou em contexto de procura regular de informação diversa e de participação em ações de formação, seminários e palestras, onde de facto essa partilha é potenciada entre colegas.

**Ent. - O que tem a dizer a nível o trabalho de forma individual? Acha mais vantajoso do que trabalhar em equipa?**

**Coord. -** Trabalhar de forma individual ou trabalhar em equipa, uma e outra situação tem vantagens e desvantagens, dependendo daquilo que estamos a fazer ou pretendemos fazer. Dizendo de outra forma, há alturas em que se revela ser mais conveniente/eficaz/eficiente trabalhar de forma individual em ambiente próprio como seja em nossa casa, outras vezes revela-se ser mais vantajoso trabalhar em equipa para, por exemplo trocar ideias e distribuir tarefas, mas não equipas com muitos elementos. Pessoalmente quando trabalho só é normalmente em casa, mas considero muito importante o trabalho em equipa com Colegas onde gosto de trocar e aprofundar ideias e desenvolver coisas novas.

**Ent. - Em termos de formação prefere fazer um curso ao nível universitário ou não centro de formação?**

**Coord. -** Como referido anteriormente a minha formação académica de base é uma licenciatura em Matemática na vertente educacional tendo também efetuado, na Universidade, Formação Pós-Graduada, na mesma área, como seja no âmbito da aplicação das novas Tecnologias no ensino da Matemática. É certo que ao longo da minha carreira profissional procurando manter-me actualizada também frequentei formação vária em contexto de Centro de Formação.

**2. Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que elege esse/a colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?**

**Ent.-** Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta?

**Coord. -** Geral e prioritariamente consulto a internet e outras fontes de Conhecimento, sendo que também por vezes recorro da consulta a dois meus colegas de Grupo (uma Colega e um Colega) que são aqueles que considero serem os que estão mais próximos e ligados a mim.

**Ent.- se tivesse uma coisa interessante para partilhar com quem o faria?**

**Coord.** - Por norma sempre que tenho alguma coisa que considero interessante para partilhar no âmbito da Disciplina que leciono (Matemática) partilho com aqueles Colegas do Departamento de Matemática, a quem entendo poderá interessar.

**Ent.- Que fatores acha que impedem ou facilitam o maior intercâmbio com os seus colegas relativamente a temas pedagógicos?**

**Coord.** - No nosso grupo, sendo os professores mais próximos, não existe qualquer barreira que constitua um fator relevante em termos de não poder abordar e/ou ser potenciado o intercâmbio e partilha de experiências, designadamente em contexto de aulas, relativamente a temas pedagógicos.

**Ent.- fazem intercâmbio de materiais?**

**Coord.** - Sim, é uma prática esse intercâmbio como seja ao nível de fichas de trabalho. Incluo neste tipo de intercâmbio os testes escritos que são elaborados em conjunto e realizados sempre que possível no mesmo dia.

**3. Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento? Quais são e com que frequência ocorrem? Que temas são abordados nessas reuniões?**

**Ent.- que atividades formais de reunião com professores realizam neste estabelecimento?**

**Coord.** - A nível de reuniões formais de Departamento são as que estão previstas com periodicidade mensal e sempre que se justifique. Sem prejuízo de privilegiar a comunicação pessoal que ocorre no dia a dia, a comunicação quando tem que ser mais formal, como seja a troca de informações documentadas, é realizada por email e diria com bastante frequência.

**Ent.- que temas são abordados nessas reuniões informais?**

**Coord.** - São exemplos temas relacionados com: desde logo os nossos alunos, com o desenvolvimento do programa, com as dificuldades do dia a dia, aspetos pedagógicos, ideias que vão surgindo, eventos que tenham ocorrido ou que se preveja venham a ocorrer, sucessos e fracassos, como seja ao nível de resultados dos alunos, ensino e aplicação de novos conhecimentos.

**4. Que aspetos dessas reuniões considera positivos? Há também aspetos negativos? Se sim, quais? Por que acha que estes aspetos acontecem? (pedir exemplo de situações positivas e negativas)**

**Ent.- A respeito dessas reuniões o que considera positivo? Existem aspetos negativos? Situações positivas e negativas?**

**Coord.** - Aspetos que possa considerar verdadeiramente negativos não identifico nada de relevante ao nível das reuniões, sendo que em termos de aspetos positivos considero que os professores intervêm e colaboram de forma franca e empenhada procurando dar e fazer o seu melhor.

**5.- Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico? Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas? Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?**

**Ent.- Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico?**

**Coord.** - Sim, para por exemplo elaborar testes e fichas e partilhar e/ou discutir algo que possa ter ocorrido ou esteja a ocorrer fora daquele que deve ser o desenvolvimento normal do processo de ensino e/ou de aprendizagem.

**Ent. - Normalmente há algum professor que se ofereça para mostrar algum material e partilhá-lo com os colegas?**

**Coord.** - Sim, sem dúvida. É prática habitual e generalizada os professores trazerem trabalho já feito e o mesmo é partilhado para ser analisado em conjunto.

**Ent.** - **Também acontece os professores juntarem-se para preparar uma aula?**

**Coord.** - Não, não é a nossa prática habitual proceder dessa forma para preparar uma aula.

**Ent.** - **Existem instâncias formais de colaboração?**

**Coord.** - Sim, sim comunicamos por e-mail enviamos fichas através do e-mail,

**Ent.** - **Que efeitos têm essas instâncias informais nas práticas de ensino?**

**Coord.** - **Consideramos que contribuem para melhor auxiliar** os alunos a aprenderem e poderem aprofundar os seus conhecimentos e concretizarem com mais sucesso a aplicação dos mesmos.

**Ent.** - **E termos de professores? Que vantagens existem?**

**Coord.** - Relevo ao nível da distribuição de trabalho o que contribui para melhorarmos o nosso desempenho - individual e colectivo.

**6.- (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola).**

**Ent.** - **Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das "comunidades de prática ou de aprendizagem docente" já ouviu falar no tema?**

**Coord.** - Não, o que é que isso quer dizer?

**Ent.** - **São reuniões de professores para discutir e analisar experiências realizadas em torno de termos específicos de trabalho na aula e outras ações na escola. Realiza-se algum trabalho similar neste agrupamento?**

**Coord.** - Que eu saiba não. Irei procurar saber e também investigar sobre esse tipo de reuniões.

**7. Se sabe o que são comunidades de prática ou se elas existem neste estabelecimento, que fatores da vida escolar ajudam para que este tipo de encontros funcione? Quais é que não ajudam? Por exemplo, disposição dos docentes ou tempos estabelecidos para este tipo de atividade.**

**7. (fazer esta experiência se foi dito que NÃO existem comunidades de prática).**

**Ent.** - **Pressupondo que seria possível organizar uma comunidade de gênero neste estabelecimento pediria ajuda algum elemento externo ao estabelecimento como por exemplo um professor universitário ou um colega de outra escola que tivesse a experiência ou acredita que fosse melhor fazê-lo só os colegas da escola?**

**Coord.** - Assim sem ainda ter refletido sobre o assunto, sou levada a referir que acho que o ensino superior está noutra patamar, por isso penso que faria mais sentido se fosse com os colegas da escola. Penso que não existiria troca se experiências estivéssemos a falar de alguém do ensino superior. A nível desta comunidade eu penso que faria mais sentido se fosse uma ação interna ou com outras escolas também, mas talvez ao mesmo nível.

**8. Ent.** - **Já teve oportunidade de participar noutras atividades de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo, de redes virtuais ou reuniões de professores do município e escolas associadas?**

**Coord.** - Ainda não. Espero que venha a ter essa oportunidade no curto prazo.

**9. Ent.- Finalmente, na sua qualidade do profissional de educação gostaria de pedir-lhe que pensasse de uma metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professora e que papel pensa que os seus colegas desempenho nesta função?**

**Coord.** - É difícil e assim de repente...mas vou-me atrever referindo que são muitas as vezes que sinto que nas minhas aulas estou como que a "pregar para os peixes" e receio que esses sentimento se possa vir a agravar e eventualmente a traduzir-se em cansaço.

Isto porque penso que os alunos cada vez mais estão concentrados em si mesmos, muitas vezes olho para eles e eles não me estão a ouvir...É u preocupação que tenho, que estou certa se passará com outros Colegas e alguma coisa vai ter que ser feita e algo vai ter que mudar mas ainda não sei o quê e como...

**Ent.- Neste momento considera que os alunos valorizam mais a questão tecnológica do que propriamente outras coisas?**

**Coord.** - Sim, sem dúvida. Os alunos estão mais virados, diria motivados e cativados pelas questões tecnológicas, a internet, a revolução em curso das novas tecnologias e acesso à informação em tempo real e comunicarem em rede, pelo que é muito difícil e desgastante tê-los concentrados noutras coisas.

**Ent. - Então quanto à metáfora?**

**Coord.** - No futuro próximo tem que ocorrer, de forma acelerada, diria mesmo de forma disruptiva, uma mudança no processo de ensino versus de aprendizagem, no sentido de, desde logo, se cativar os alunos e nós, os professores, não nos sentirmos, cada vez mais, nas aulas a "pregar para os peixes". Julgo que tudo vai estar muito dependente da disponibilidade e vontade para se pensar em alternativas de ensino e da capacidade, designadamente financeira do Estado, de as implementar provocando a mudança que se impõe hoje em dia recorrendo de novas soluções tecnológicas. Julgo que a exemplo da Revolução Industrial (a 4ª) que já está em curso ao nível da Indústria e Serviços, no Ensino terá também que acontecer algo do tipo onde seguramente a componente informática terá, obrigatoriamente, uma posição de relevo. Será por aí...e nessa altura então é que, porventura, deixarei de "pregar aos peixes".

## **Entrevista T4**

**Dados biográficos do/a professor/a:**

**Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos.**

**Coord.** - Sexo feminino, sou a coordenadora da área disciplinar de francês há 4 anos, e também desempenho nesta escola a função de professora bibliotecária. Leciono a disciplina de francês apenas a uma turma precisamente por ser professora bibliotecária, sou licenciada em ensino de português francês, nível de ensino 7º ano nível 1 francês tenho 28 alunos, tenho apenas 3 horas semanais (1 bloco de 90' e 1 bloco de 45). Tenho mais horas de biblioteca do que horas letivas.

Estou envolvida no plano nacional de leitura e no concurso nacional de leitura, o plano nacional de leitura acabou, mas é possível que recomece outra vez, mas aqui na escola mantém-se tudo na mesma como se ele existisse.

**0 Ent - como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola e como se relacionam?**

**Coord.** - Acho que trabalhamos muito bem até porque o meu grupo é muito pequeno, neste momento somos três professoras de francês e duas professoras de espanhol, somos 5 na área disciplinar porque as outras colegas têm mais português do que francês. Penso que nos relacionamos todos muito bem, trabalharmos bem em conjunto. Como somos poucos conseguimos nos intervalos falar dos problemas e resolvê-los ali mesmo, damos todos muito bem.

**1. Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão? No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros? Ou prefere, por exemplo, fazer um curso na universidade ou no centro de formação?**

**Ent. - Como professora que deseja melhorar o nível da qualidade de seu trabalho com os alunos, por exemplo, ensinando com recurso a uma diversidade de estratégias. Qual acha que o papel dos colegas nesta dimensão?**

**Coord. -** Já nos viramos do avesso para ver se eles aprendem, estamos a lutar com a desmotivação dos alunos... eles têm acesso a tanta coisa... Eu sei que nem todas as salas têm computadores... A minha sala tem computador e projetor e não há problema nenhum propor fichas...

**Ent. - No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros?**

**Coord. -** Com outros claro, partilhar experiências é muito importante.

**Ent. - Em termos de formação prefere fazer um curso ao nível universitário ou no centro de formação?**

**Coord. -** Nunca, jamais, esses são os cursos obrigatórios que temos que fazer. Eu como professora bibliotecária todos os anos tenho que fazer 25 horas de formação e isso chega-me, gosto mais de falar com os colegas aqui na escola e não só, porque tenho um encontro mensal em que trocamos experiências, não só como professoras bibliotecárias, mas também como professoras que lecionam.

**2. Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que elege esse/a colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?**

**Ent.-** Se quiser lecionar algo específico em relação a alguma das disciplinas coleciona a quem é que pergunta?

**Coord. -** Às minhas colegas ou procuro na internet.

**Ent.-** se tivesse uma coisa interessante para partilhar com quem o faria?

**Coord. -** Com os meus colegas professores, sem dúvida

**Ent.-** Que fatores acha que impedem ou facilitam o maior intercâmbio com os seus colegas relativamente a temas pedagógicos?

**Coord. -** Acho que é o tempo, apesar de tudo o que disse, às vezes por termos mais aulas e o tempo mais ocupado isso impede-nos de mais contacto com os colegas... Mas eu acho que em tempos idos conseguíamos estar mais tempo juntos e falar mais tempo... agora é tudo muito a correr, porque o pessoal mais novo tem um horário muito completo e é difícil estarmos em contactos uns com os outros...

**3. Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento? Quais são e com que frequência ocorrem? Que temas são abordados nessas reuniões?**

**Ent.-** que atividades formais de reunião com professores realizam neste estabelecimento?

**Coord. -** Todos temos as reuniões do departamento, em primeiro lugar, e depois temos as reuniões da área disciplinar sempre.

**Ent. -** Quais são e com que frequência ocorrem?

**Coord.** - Por lei acontece 2 vezes por período, mas no meu caso sempre que é preciso reunimos, até porque é muito fácil, somos um grupo de 5 pessoas.

**Ent.-** **que temas são abordados nessas reuniões informais?**

**Coord.** - Sobre questões pedagógicas e aquilo que diz respeito à área disciplinar, só isso.

**4. Que aspetos dessas reuniões considera positivos? Há também aspetos negativos? Se sim, quais? Por que acha que estes aspetos acontecem? (pedir exemplo de situações positivas e negativas)**

**Ent.-** **A respeito dessas reuniões o que considera positivo? Existem aspetos negativos? Situações positivas e negativas?**

**Coord.** - Não há aspetos negativos, porque nas reuniões tratamos do que consta na ordem de serviço e depois falamos daquilo que nos afeta mais, mas acho que não é nada negativo, nunca tive que reunir para algo que fosse mau para algum colega ou para a escola.

**5.- Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico? Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas? Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?**

**Ent.-** **Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico?**

**Coord.** - Não, que eu saiba não.

**Ent.** - **Normalmente há algum professor que se ofereça para mostrar algum material e partilhá-lo com os colegas?**

**Coord.** - Não, não temos esses momentos.

**Ent.** - **Também acontece os professores juntarem-se para preparar uma aula?**

**Coord.** - Sim, isso pode acontecer, sim...

**Ent.** - **Existem instâncias formais de colaboração?**

**Coord.** - Não... Que eu saiba, não.

**6.- Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das comunidades de prática ou de aprendizagem docente. Já ouviu este conceito? (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola). Realiza-se algum tipo de atividades similares neste agrupamento? (se diz sim, solicitar uma breve descrição).**

**Ent.** - **Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das "comunidades de prática ou de aprendizagem docente" já ouviu falar no tema?**

**Coord.** - Sim, acho que sim, mas não tenho a certeza...

**Ent.** - **São reuniões de professores para discutir e analisar experiências realizadas em torno de termos específicos de trabalho na aula e outras ações na escola. Realiza-se algum trabalho similar neste agrupamento?**

**Coord.** - Não, não, nada.

**7. Ent. - Pressupondo que poderia organizar uma comunidade de prática neste estabelecimento, pediria ajuda a algum elemento externo ao estabelecimento como por exemplo um professor universitário ou um colega de outra escola que tivesse experiência ou crê que seria melhor fazê-lo só com os colegas da escola?**

**Coord. -** Boa pergunta... mas não faço ideia, porque é uma situação em que não pensei antes... Penso que seria bom trazer alguém de fora, aqui já nos conhecemos todos muito bem, partilhamos experiências e ideias por isso acho que seria fundamental trazer alguém de fora com ideias diferentes e novas

**8. Ent. - Já teve oportunidade de participar noutras experiências de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo redes virtuais, reuniões de professores do município ou escolas associadas?**

**Coord. -** Não, como área disciplinar, não.

**9. Ent.- Finalmente, na sua qualidade de profissional da educação, gostaria de pedir-lhe para pensar um momento numa metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professor e que papel considera que os seus colegas desempenham nesta situação.**

**Coord. -** Gostava muito que o ensino melhorasse, que os alunos crescessem, que aprendessem, que estivéssemos todos motivados para os ensinar, porque estamos muito cansados, todos os professores estão muito cansados.... O meu desejo era que as coisas melhorassem, acho que os professores estão desmotivados, os alunos também. Claro que há exceções, por exemplo, quando chegamos ao secundário e vemos aqueles alunos que realmente tem um propósito e sabem que querem ir para uma universidade estudam e esforçam-se para que isso aconteça, mas a grande maioria não vê futuro com a crise, há falta de visão, o que torna as aulas complicadas... por isso, não estou muito satisfeita neste momento.

## **Entrevista T5**

**Dados biográficos do/a professor/a:**

**Sexo, experiência profissional anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos**

**Coord. -** Sexo feminino. Tenho 54 anos e sou professora de matemática há 31. Com 18 anos fiz um estágio para trabalhar na PT, aí o orientador de estágio disse-me que fosse tirar o curso e voltasse. Fui e não voltei porque aquilo que realmente gostava era de dar aulas. A única experiência profissional fora da escola foi essa preparação para entrar ao serviço como efetiva, na PT. E não entrei logo nesta escola. O primeiro ano em que se dei aulas foi numa escola particular, em [REDACTED]. Eu não pude entrar em estágio com algumas cadeiras por fazer, por isso fui trabalhar enquanto fazia o último ano do curso de Matemática na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Depois concorri para fazer o estágio, no ano seguinte, e fui para o Porto, para o liceu [REDACTED]. Quando acabei o estágio, já estava casada, o meu marido foi colocado em Lisboa e eu concorri para lá e fui dar aulas em [REDACTED]. Também acumulei aulas numa escola ligada à Universidade Independente, mas que não me recordo o nome, dei aulas a alunos do 10º, 11º e 12º anos. Foi sempre a minha orientação, dar aulas no ensino secundário, exceto em [REDACTED] quando tive ensino básico, 7º, 8º e 9º. Gostei de trabalhar em todas as escolas. Depois proporcionou-se vir para o Norte e concorri para esta escola. Já estou nesta escola há 28 anos.

Agora sou a coordenadora da avaliação interna, isso obriga-me a um trabalho excessivo de muitos relatórios, de coordenar uma equipa com 12 pessoas efetivas, professores que trabalham comigo, às vezes em subgrupos, além de contactar representantes de toda a comunidade escolar. Temos feito formação para conseguir desempenhar melhor estas funções, temos sempre 5 ou 6 pessoas por ano em formação. E eu faço-as todas. Já estou nisto há 7 anos. Com a ajuda da Direção, que tem que colaborado imenso, julgo que o trabalho tem sido bem-sucedido. Também temos orientação das universidades e sempre que podemos frequentamos ações de formação, participamos em encontros, palestras, tentamos encontrar outras alternativas e outras práticas com perspetivas de melhoria, resultante da avaliação interna.

Além disso, continuo a dar aulas. O facto de coordenar a avaliação interna como objetivo paralelo às aulas faz com que tenha menos uma turma. Leciono Matemática A no 10º 11º ou 12º anos (exceto numa fase em que estive grávida e pedi para não ficar com estes anos que estão sujeitos a exames, casos tivesse que faltar não queria prejudicar os meninos mais velhos). Tenho a sorte de ter bons alunos. Neste momento em que a escola está com baixo número de alunos, tenho 68, mas não costuma ser assim ... há fases em que a escola tem mais turmas, este ano não sabemos bem como, na escola diminuiu o número de alunos e por isso as turmas ficaram mais pequenas. Também há uma justificação, porque os meus alunos são do ensino regular e alguns procuraram fugir à dificuldade que é Matemática A, a Física e Química A, e assim, fogem destes cursos científico-humanísticos, vão para um curso profissional ou até para Humanidades. Muitas vezes reorganizam a sua vida e procuram outra vertente profissional. De qualquer modo eu não me queixo; trabalha-se muito bem com turmas mais pequenas... Para a escola é uma desvantagem, mas para nós torna-se mais fácil o trabalho. É mais viável uma aproximação do docente aos discentes e é possível dar mais apoio aos alunos mais fracos. Os que têm um bom rendimento também são muito exigentes, porque querem avançar no ritmo deles; é uma luta de fichas e muita colaboração entre todos.

A minha mancha horária ocupa 4 manhãs e duas tardes. Além de 3 vezes aulas de 90 minutos em cada turma (são 3 turmas), tenho ainda mais 45 minutos em cada um, para apoio – com a turma toda.

#### **0. Ent. - Como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola? E como se relacionam?**

**Coord.** - Eu como aluna frequentei duas escolas diferentes nesta cidade, uma delas foi esta e foi esta que eu preferi. Aqui havia melhor ambiente entre alunos e professores, isto há quase 40 anos. Então ao concorrer como professora concorri em primeiro lugar para esta escola. Ao nível da atual situação profissional, atualmente obrigam a que as pessoas (docentes) estejam mais tempo na escola. Assim, como há obrigação de estar, não se nota o que acontecia há uns anos atrás, nós estávamos sem sermos obrigados, no grupo da matemática. O grupo de trabalho onde eu me insiro (os mais velhos da casa) é muito bom. Se for necessário estamos horas, para além do horário, para conseguirmos trocar impressões, planejar as aulas, trocar as informações que temos fazemos, formação juntos... ainda há pouco, num sábado, fomos fazer formação a Braga 5 pessoas, porque nos juntamos e combinamos boleias. E, para além disso, vamos sempre aos encontros promovidos pela Associação Portuguesa de Matemática. Estamos três ou quatro pessoas sempre inscritas no ProfMat, pagamos do nosso bolso e tentamos atualizar os nossos conhecimentos para ficarmos a par dos últimos programas, das novidades pedagógicas e curriculares. Eu não consigo vir dar aulas sem ter previsto/planeado quais os exercícios que devo fazer na aula, o que devo mandar fazer em casa. Verifico se os sei fazer, por dois processos ou pelo processo mais simples, para conseguir explicar aos alunos a melhor forma de ultrapassar/resolver um problema de matemática.

Também, caso um colega fique doente, tenha uma consulta ou até, por outro motivo familiar, não possa vir, os restantes vão descobrir qual é o que está mais disponível para o substituir de modo que os seus alunos não fiquem sem aulas. Já fazíamos isto antes das famosas aulas de substituição. Damos mesmo a aula, como se fosse o outro professor, como se a turma fosse nossa. Chegado o tempo de correção de exames a partilhar trabalho, por vezes é em casa de uns e outros, procuramos minimizar o desconforto de quem está menos bem, partilhando bem-estar. Ninguém fica melindrado com a presença de um colega nas suas aulas, como coadjuvante. O que queremos é melhorar a qualidade de ensino e ajudar os nossos alunos a aprender.

Estamos juntos no mesmo barco e ajudamo-nos também, convivemos em dias de aniversário, partilhando prenda e lanches. A nossa relação é ótima, conhecermo-nos mesmo bem. Os colegas que aqui são colocados sentem isso e, a maioria, gosta de cá estar. Nós também os acarinhamos, procuramos ajudar, e por isso ficamos com pena de não poderem continuar na escola.

#### **1. Ent. - Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão? No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros? Ou prefere, por exemplo, fazer um curso na universidade ou no centro de formação?**

**Coord.** - Nós fazemos muito trabalho em conjunto, se um prepara um PowerPoint, outro prepara uma ficha e faz-se a partilha, do que é o essencial. Quem faz uma ficha mostra ao outro e o outro corrige, completa-a e é com base nesta ajuda mútua que consideramos que os alunos poderão melhorar e nós, também, o nosso papel. Eu gosto mais de trabalhar com os outros, mesmo na equipa de autoavaliação... acho que embora seja eu a coordenadora as pessoas que trabalham comigo se sentem bem, até porque aceitamos opiniões divergentes e temos consciência de que juntos fazemos um trabalho melhor. Portanto só tem vantagens, aceitamos o feitio de cada um e isso não interfere na nossa relação profissional. Aceitamos bem as divergências e as propostas que nos apresentam, e após refletirmos em conjunto, chegamos a um produto final.

Sempre que há cursos nas Universidades nós vamos, nem que tenhamos de pagar, nós aproveitamos essas formações todas e convidamos sempre alguém para ir, para partilhar carro e termos companhia. Já aconteceu o Ministério da Educação dar formação sobre este novo programa de Matemática A e eu fui uma das selecionadas. Como nessa formação não era possível estarem todos os professores, foi replicada aqui na escola, para que os restantes colegas tivessem acesso à mesma informação. Portanto há uma perfeita colaboração/partilha de saberes entre todos.

**2. Ent. - Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que ele/ela colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?**

**Coord. -** Eu começo por perguntar aos colegas da escola. Se há uma dúvida que me surge, entre todos tentamos saber como se resolve. É mesmo assim as dúvidas permanecerem, cada um de nós tem os seus contactos, até com outras escolas e perguntamos a esses colegas as questões. Se for preciso também temos o contacto de colegas da universidade, por isso é o empenho em tirar partido dos contactos que temos que aprender mais. Se tivesse algo interessante partilharia com os meus colegas todos, em particular a quem isso pudesse ajudar/ser útil.

Quanto ao intercâmbio penso que não há nenhum impedimento em termos pedagógicos. É claro que, se funcionasse a imposição, conseguiríamos em alguns aspetos melhorar, porque assim nem sempre dá resultado. Mas não funcionamos assim. Embora a forma de trabalhar de um colega possa ser menos boa, aquele seu processo de trabalhar não esteja a dar resultado, nós não intervimos, até para não criar inimizades. E acho que devia ser alguém superior a nós a fazê-lo, porque podemos estragar a boa relação que existe. A chamada de atenção não deve ser feita por nós que estamos no mesmo patamar. O coordenador também não faz isso exatamente pelo mesmo motivo. Precisamente por ser um ambiente de amizade não toma essa iniciativa, evita o conflito. Mas claro que há coisas a melhorar e eu própria poderia ser chamada a atenção, há sempre coisas a melhorar.

**3. Ent. - Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento? Quais são e com que frequência ocorrem? Que temas são abordados nessas reuniões?**

**Coord. -** A nível da matemática fazemos reuniões informais durante a semana sempre que temos tempo livre em comum. Formais temos reuniões de departamento são as reuniões do grupo disciplinar porque somos todos um só, que ocorre duas ou três vezes por período. Nas recomendações dos relatórios de avaliação do Sucesso Académico já sugerimos que número de reuniões aumentasse e passar a ser determinado pela direção como obrigatório reunir formalmente por grupos de níveis de ensino. Assim quem não estava tão ligado a escola era obrigado a estar de certeza, mesmo que não fosse de perto da escola. Nós os mais velhos vivemos aqui perto, temos os filhos criados e estamos habituados a trabalhar em conjunto. Mas assim poderia haver um maior intercâmbio com os mais novos que normalmente estão ensino básico. De qualquer modo não deixamos de ter bons elementos do ensino básico a vir à escola, o seu trabalho não deixa de ser bom, mas não é tanto de partilha. Nessas reuniões começamos com as informações do conselho pedagógico, com os critérios de avaliação no início do ano; a própria atividade desenvolvida com os alunos é debatida com muito cuidado, criam-se instrumentos de registo comuns, ouve-se opinião de todos e por subgrupos; vamos trabalhando áreas específicas da Matemática. Mas normalmente não dá muito tempo para chegar a esta parte de preparação de aulas. Faz-se uma distribuição de tarefas e, por mail, vamos comunicando. Esta questão de estarmos todos juntos, está-se a apontar para a necessidade de o fazer com mais frequência pois, por vezes, julgo que seria proveitoso estarmos mais tempo em conjunto a debater/partilhar as nossas experiências letivas.

**4. Ent. - Que aspetos dessas reuniões considera positivos? Há também aspetos negativos? Se sim, quais? Por que acha que estes aspetos acontecem? (pedir exemplo de situações positivas e negativas)**

**Coord. -** Eu acho positivo nós podemos partilhar algumas coisas realizadas ou programadas nas reuniões, estarmos a par do que outros níveis de ensino fazem. por estar presentes os do 2º ciclo, por isso existe articulação vertical para além do horizontal, estas reuniões proporcionam espaço de partilha e articulação entre o 2º e 3º ciclo, para perceber as competências e as necessidades, as reações ao novo programa. E também entre o 3.º ciclo e o ensino secundário. Assim transmitem-se as dificuldades que os professores e alunos estão a encontrar, vamos ficando a par do cumprimento/incumprimento dos programas, e todos ficamos a lucrar com isso. Aspetos negativos: acho que essas horas de reunião podiam ser frequentes ou mais prolongadas. Depois da

reunião geral, fazíamos reuniões por áreas/níveis, o que não acontece. Procura-se resolver por e-mail, mas eu acho que presencialmente se lucrava mais.

**5.- Ent. - Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico?**

**Coord.** – Sim, foi o que já referi atrás. No secundário, sempre que consideramos necessário juntamo-nos, sobretudo para partilha de material. Isso obriga a que estejamos muito mais tempo juntos e achamos que devia ser feito assim nos diversos ciclos, porque o que está a resultar numa turma poderá resultar nas outras e juntos acertamos critérios, práticas pedagógicas e condutas, para além de podermos obter instrumentos de trabalho melhores.

**Ent. - Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas? Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?**

**Coord. - Não me registámos, nem temos qualquer situação dessas.** (Não devo ter percebido bem a questão)

Hoje, eu responderia assim:

Sim, basta combinarmos uma hora, e os professores juntam-se no departamento de Matemática ou numa sala de reuniões, seja para ajudar e colaborar no que for preciso ou para aprender – quando um pede ajuda, nas novas tecnologias, por exemplo, o outro, que sabe mais, não se inibe de ensinar. Entre todos, combina-se trabalho, sem melindres e sem se estarem a aproveitar do trabalho dos outros, ou se sentirem inferiorizados por mostrarem as suas debilidades nem superiores por ensinarem/mostrarem as suas mais-valias. Isto aconteceu mais nos primeiros anos em que surgiu a informática. Todos aprendemos, todos ensinamos, todos partilhamos.

No Moodle, há ou melhor, havia – até chegar esta nova versão (estamos à espera de fazer formação para aprendermos a usar) - uma ou mais disciplinas de partilha de materiais de Matemática e assim, quem queria usava, dava aos seus alunos e procurava melhorar as suas práticas de ensino. Vários professores, inclusive eu, tínhamos uma disciplina para cada ano de escolaridade, que era muito útil para comunicar com os nossos alunos.

**6.- Ent. - Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das comunidades de prática ou de aprendizagem docente. Já ouviu este conceito? (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola). Realiza-se algum tipo de atividades similares neste agrupamento? (se diz sim, solicitar uma breve descrição).**

**Coord. -** Sim, no último encontro promovido pela câmara no âmbito do programa Aproximar, uma professora [REDACTED] sugeriu que fizéssemos parte de um grupo mais alargado das escolas do concelho. A intenção é refletir nos assuntos da escola em conjunto, e se este grupo de encontro for avante, será bom para depois podermos partilhar entre nós outras ideias, outras atividades e perspetivas. Ainda estamos à espera de fazer uma comunidade entre escolas do concelho. Na nossa escola ainda não o fazemos.

**7. Ent. - Se sabe o que são comunidades de prática ou se elas existem neste estabelecimento, que fatores da vida escolar ajudam para que este tipo de encontros funcione? Quais é que não ajudam? Por exemplo, disposição dos docentes ou tempos estabelecidos para este tipo de atividade.**

**Coord. -** O que nos ajuda é o facto de a câmara nos obrigar a juntar as escolas do concelho. Antes disso, cada escola tinha de ter o seu projeto educativo, agora temos um projeto educativo local o que nos obriga a entrar em contacto com os colegas e, portanto, ajuda-nos a estarmos próximos, para sabermos o que é que cada escola faz, e o que podemos aproveitar para melhorar o que fazemos na nossa escola. Há sempre algo a aproveitar nestas partilhas, porque cada um expõe o que faz e depois leva-se a ideia/sugestão à direção da nossa escola. Conseguimos assim ter maior conhecimento de outras práticas e de outras situações que se estão a passar e que estão a ser resolvidas melhor do que na nossa escola. Temos feito isto a nível da avaliação interna, inseridos no projeto promovido pela APAR (Associação de Projetos de Autoavaliação em Rede).

Mas este grupo que estamos a pensar formar é sobre o funcionamento integral dos diversos agrupamentos do concelho e é nesse sentido que queremos partilhar experiências perceber o que será bom adotar das outras escolas, por exemplo das de contrato de associação. No pouco tempo que estamos juntos a partilhar experiências achamos que poderemos fazer sempre melhor, juntarmo-nos informalmente para falarmos sobre a escola que temos e a queremos.

O que não ajuda são as situações do dia-a-dia, sobretudo a falta de tempo. Se professora [REDACTED] tomar a iniciativa, somos capazes de avançar. Só falta alguém começar e que se disponibilize na dianteira, que se sinta capaz de coordenar/motivar um grupo de docentes tão diferente. Eu não me revejo nesse papel.

**8. Ent. - Já teve oportunidade de participar noutras experiências de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo redes virtuais, reuniões de professores do município ou escolas associadas?**

**Coord.** - Tenho a comunidade da APAR que promove encontros na Universidade do Minho, nas escolas, com a partilha de situações e experiências. Essa é a minha experiência maior de partilha... até a própria câmara achou útil este modelo e aproveitou-o como método de trabalho. E temos assim que continuar a partilhar entre as escolas do concelho, onde surgiu a sugestão da criação da comunidade.

**9. Finalmente, na sua qualidade de profissional da educação, gostaria de pedir-lhe para pensar um momento numa metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professor e que papel considera que os seus colegas desempenham nesta situação?**

**Coord.** - Como os pais estão muito, muito ausentes, a escola parece ser um infantário; os alunos têm muito pouca autonomia, querem ir aprendendo brincando; são cada vez menos responsáveis. Aqui na escola somos, sobretudo, educadores. Alguns deles são “super” carentes, mesmo os mais crescidos, parecem meninos! Passam muito tempo na escola e não é fácil quando se quer transformar a escola no depósito dos filhos. O professor acaba por ter que solucionar problemas muito difíceis, para os quais nem sempre se sente preparado, e muitas vezes não têm solução. E todos sabem reivindicar os seus direitos.

A Escola encontra-se numa posição desfasada em relação à evolução da sociedade e não é fácil mudar. Não me parece que, com as condições atuais, se consiga fazer muito melhor do que isto.

Eu revejo-me na frase que transcrevo, de Albert Einstein: “Não há nada que seja maior evidência de insanidade do que fazer a mesma coisa dia após dia e esperar resultados diferentes”, o que me leva a querer aprender todos os dias, refletir sobre a minha atuação e a procurar ajustar-me às exigências dos novos tempos. Infelizmente, são poucos os meus colegas que apresentam uma postura idêntica. A classe dos professores nunca foi unida, muito menos agora, desmotivada e envelhecida.

## **Entrevista T6**

**Dados biográficos do/a professor/a:**

**Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos.**

**Coord.** - Sexo feminino, coordenadora do departamento de ciências experimentais e tecnologias do agrupamento de escolas de [REDACTED] e do grupo disciplinar de Física e Química. O departamento que coordeno engloba 5 grupos disciplinares: Física e Química, Biologia e Geologia, Eletrónica, Mecânica e Informática. Os dois primeiros grupos disciplinares têm cada um coordenador de grupo, mas Eletrónica, Mecânica e Informática, tem um coordenador só, o que é um pouco complicado, às vezes. Já fui coordenadora de departamento, já fui coordenadora de grupo, entretanto houve uma altura em que não exerci cargos, já fui coordenadora da avaliação interna e depois deixei esse cargo para ser coordenadora de departamento. 26 anos de serviço, vai fazer 25 anos nesta escola, estive noutra no ano a seguir ao estágio. Agora leciono física e química, sou coordenadora destas áreas por inerência. Tenho licenciatura em física e química, tenho mestrado Ciências da Educação- Área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Ciências. Este ano só leciono o ensino secundário e neste momento física e química A, só com 11º, tenho cerca de 37 alunos. O horário é essencialmente de manhã e aulas de apoio à tarde, as horas de contacto com os alunos são à tarde e sempre que eles me procuram, nas funções que desempenho acabo por estar com eles muitas vezes.

**0 Ent. - Como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola? E como se relacionam?**

**Coord.** - A nível do grupo disciplinar, os professores que lecionam a mesma disciplina e ano, sei que eles reúnem, pode não ser uma relação formal, na maior parte das vezes... mas trocam informação sobre conteúdos, tentam elaborar testes iguais e fazemos testes semelhantes quando não os conseguimos dar no mesmo dia e

também discutimos com frequência os resultados escolares dos alunos. Em termos de relacionamento é ótimo aqui na escola, não só no meu grupo, mas em todos. Enquanto coordenadora de departamento, fomento que nos outros grupos disciplinares aconteça o mesmo.

**1. Ent. - Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão?**

**Coord.** - É muito importante, porque embora tenha muitos anos de experiência, há sempre coisas novas e embora tente estar a par de recursos novos, há sempre algum colega que conhece o recurso x ou y e trocamos impressões. A diversidade de estratégias é importantíssima, eu tento diversificar estratégias, quer de ensino, quer de avaliação, procuro ter um leque de instrumentos que me permitam fazer uma avaliação mais justa

**Ent. - No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros? Ou prefere, por exemplo, fazer um curso na universidade ou no centro de formação?**

**Coord.** - Depende...na maior parte das vezes acho que melhoro mais com outros, porque não somos sempre autodidatas, há muito que aprendemos com a experiência dos outros. Acho que se for uma área específica, numa universidade... o maior problema são os custos, porque atualmente é-nos exigida uma formação contínua, mas não nos é facultada a título gratuita e depois também os horários, são sempre pós laborais, noite ou fim de semana... mas na minha área específica acho que universidades.

**2. Ent. - Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que ele/ela colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?**

**Coord.** - Às vezes aos colegas porque todos temos experiências e conhecimentos diversos, se precisar de uma informação mais científica tento procurar junto de especialistas na área, autores de manuais, professores que tive durante o curso, sempre tive boa receptividade.

No fundo partilhava com os colegas de grupo, num assunto transversal com os colegas de escola.

Os horários são o principal impedimento, horários incompatíveis que não nos permitem sentarmo-nos e conversarmos sobre seja o que for, muitas vezes trocamos impressões via e-mail, relativamente à elaboração de um teste, por exemplo. Fatores que facilitam são o espírito de colaboração e disponibilidade entre colegas.

**3. Ent. - Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento? Quais são e com que frequência ocorrem? Que temas são abordados nessas reuniões?**

**Coord.** - Atividades formais são: a reflexão sobre os resultados do sucesso académico, que é transversal a todas as áreas, sempre no início de todos os períodos, recebemos os resultados e debruçamo-nos sobre isso, as planificações no início do ano, é uma atividade formal, não no grupo todo, mas em colegas que lecionam a mesma disciplina... no fundo é isso...

Essencialmente grupo disciplinar, em termos de departamento temos as reuniões formais, de início do ano, que por um lado dá as boas vindas aos novos colegas e por outro orienta para orientar as reuniões de grupo no que diz respeito a planificação e os critérios... e depois no final do ano fazemos um relatório de atividades em que juntamos as varias áreas disciplinares. Reúne duas vezes por ano, geralmente. Quando é necessária uma tomada de decisão por parte do departamento, este ano já tive uma reunião para além das habituais para definir atividades interdisciplinares. O departamento curricular que coordeno propõe algumas atividades que envolvem criar grupos no mesmo departamento e depois disso tem que ser organizado e discutido. As reuniões do grupo disciplinar não são todos os meses, mas temos uma no início do período para discutir os resultados temos uma a meio e no fim do período para discutir avaliação dos alunos e o cumprimento das planificações.

**4. Que aspetos dessas reuniões considera positivos? Há também aspetos negativos? Se sim, quais? Por que acha que estes aspetos acontecem? (pedir exemplo de situações positivas e negativas)**

**Coord.** - Negativo: elevado número de professores, em que é difícil, não fundo, discutir algo quando o número de elementos do departamento é muito elevado. Tento combater esse problema fazendo reuniões de área

disciplinar e depois vamos à reunião departamento para levar as suas conclusões, reflexões e chegar o entendimento comum. Nas áreas disciplinares, nos grupos, não vejo grandes aspetos negativos... o número de professores é mais reduzido. No caso do meu departamento temos três áreas disciplinares com um único coordenador de grupo, o que não funciona bem porque esse coordenador logicamente não leciona mecânica, não leciona informática portanto alguns assuntos acabam por não ser aprofundados.

Positivos: O aspeto positivo é sempre o mesmo acaba por ser a reflexão conjunta, em ambas as situações.

**5.- Ent. - Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico?**

**Coord.** - Sim, no caso concreto dos grupos de Física e Química e de Biologia e Geologia os professores que lecionam a mesma disciplina reúnem com alguma frequência informalmente, por exemplo, na preparação de atividades laboratoriais, temos que testá-las e preparar os materiais e os equipamentos e isso geralmente faz-se em grupo. Não é o grupo todo disciplinar, mas grupos de professores que estão a lecionar a disciplina.

**Ent.- Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas? Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?**

**Coord.** - Sim, geralmente sim, naquela partilha que referia há pouco, sim há partilha de estratégias de instrumentos de avaliação sim e mesmo em relação a aulas e materiais.

Sim temos, existem instâncias informais. Que tem um efeito prático propriamente dito, resolvemos os problemas em conjunto antes de chegarmos à aula, no caso da preparação de instrumentos de avaliação, fichas de trabalho, por exemplo. Tem logicamente efeito nas práticas porque vamos implementar. Sim, facilita o nosso trabalho.

**6.- Ent. - Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das comunidades de prática ou de aprendizagem docente. Já ouviu este conceito?**

Ligeiramente...

**Ent.- (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola). Realiza-se algum tipo de atividades similares neste agrupamento? (se diz sim, solicitar uma breve descrição).**

**Coord.** - No grupo sim como já referi, na escola propriamente dita não sei acho que não... Não, cada grupo por si, sim, mas em termos mais alargadas de escola, não.

O que ajuda é a necessidade de cada um de nós em procurar melhorar as suas práticas. No fundo não vivemos isolados, na sala de aula estamos só nós, mas acabamos por ter que discutir e partilhar experiências com os outros, com o grupo disciplinar ou não. O que poderá no fundo impedir de alguma forma é essencialmente os horários, que acabam por pôr um pouco em causa essa colaboração. Frequentemente as instalações, temos departamentos... Mas um departamento grande como o meu não é nada prático... Não conseguimos em termos informáticos, acabamos sempre por, embora num determinado momento até conseguimos juntar as pessoas que estão a lecionar a mesma disciplina, mas depois não é muito funcional porque não temos os recursos. Se as condições fossem melhores haveria maior partilha e colaboração.

A minha experiência neste momento, como estou a ensinar ensino secundário e disciplinas de exame, a disposição dos docentes tem sido praticamente total, mas no meu departamento há grupos em que isso não funciona, sei que há grupos em que os professores não estão dispostos a estarem aqui á tarde (por exemplo, se tiverem essencialmente horário letivo de manhã ). Em termos de agrupamento há diferenças, há grupos que funciona muito bem e outros em que não, também tem a ver com os níveis que lecionam. Por exemplo se for só um professor a lecionar uma disciplina, há alguns assim. Pelo menos dois grupos do meu departamento trabalham bem.

**7. Ent. - Pressupondo que poderia organizar uma comunidade de prática neste estabelecimento, pediria ajuda a algum elemento externo ao estabelecimento como por exemplo um professor universitário ou um colega de outra escola que tivesse experiência ou crê que seria melhor fazê-lo só com os colegas da escola?**

**Coord. -** Se calhar começaria com alguém que tivesse a experiência, um professor universitário ou um colega de outra escola. Depois tentaria fazê-lo com colegas da escola, porque acho que se os professores estiverem na mesma comunidade acabam por trabalhar melhor do que estiverem elementos externos. Mas não havendo, no fundo, essa prática no agrupamento, de acordo com a minha perceção, numa fase inicial haveria necessidade de alguém ajudar a orientar esse trabalho.

**8. Ent. - Já teve oportunidade de participar noutras experiências de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo redes virtuais, reuniões de professores do município ou escolas associadas?**

**Coord. -** Não sei se se enquadra bem aqui neste estudo, mas no âmbito da avaliação interna, fazemos parte de uma comunidade, uma rede de partilha de experiência no âmbito da avaliação interna. Portanto já tive oportunidade de trabalhar colaborativamente, numa partilha de experiências e materiais como outras escolas. Nós estamos em rede com várias escolas estão a implementar um processo de avaliação interna. Noutros âmbitos, não tenho conhecimento.

**9. Ent. - Finalmente, na sua qualidade de profissional da educação, gostaria de pedir-lhe para pensar um momento numa metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professor e que papel considera que os seus colegas?**

**Coord. -** Uma engrenagem, que precisa de ser bem oleada para que continue a funcionar no futuro, porque acho que enquanto profissional de educação, não estou isolada e é preciso que as coisas se interligam.... Estou a pensar naquelas engrenagens de rodas dentadas que rodam no mesmo sentido, se houver algo que encrava, deixa de funcionar...

## **Entrevista T7**

**Dados biográficos do/a professor/a:**

**Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos.**

**Coord. -** Masculino, delegado de grupo em várias escolas, vice-presidente do conselho administrativo e executivo, coordenador de projetos, diretor de turma de vários níveis, secundário, recorrente, Mediador de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Atualmente, para além de lecionar a turmas do ensino recorrente, ensino EFA, Processo de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC) e profissional., sou Coordenador de departamento, Coordenador de área disciplinar, mediador de 2 turmas EFA (uma de dupla certificação e outra escolar). Iniciei a atividade letiva há 25 anos, como coordenador de departamento nestes 2 últimos anos. Leciono Sociologia no ensino recorrente, Cidadania e Profissionalidade nos cursos PRCV de nível secundário e cidadania e empregabilidade no nível básico. No 10º ano do curso profissional de técnico comercial, estou a lecionar organizar e gerir a empresa.

Sou licenciado em gestão de empresas e pós-graduado em administração e gestão escolar. Resumindo, leciono no ensino secundário, os 10º e 12º no ensino profissional e recorrente respetivamente; no PRVC e EFA's, que engloba vários anos, 10º, 11º, 12º a área de Cidadania e Profissionalidade e os 7º,8º e 9º a área de Cidadania e Empregabilidade. Cada turma é constituída por 20 a 30 e 25 no processo RVC, deve rondar os 120 alunos. Trabalho no horário da manhã e tarde com o profissional, 2ª à tarde e 5ª de manhã, na 4ª e 5ª com recorrente à noite e processo RVC 2, 3 5 à noite e 3 à tarde. Com turmas EFA estou quando é necessário, estou todas as semanas, mas não dou aulas, só trato de questões relacionadas com a turma e com os formandos.

**0. Ent. - Como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola? E como se relacionam?**

**Coord. -** O ambiente é muito bom entre os professores. Especialmente no meu grupo disciplinar, há muita partilha, é quase uma família, com os outros grupos também nos relacionamos muito bem, há um bom ambiente, acho eu.

**1. Ent. - Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão? No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros? Ou prefere, por exemplo, fazer um curso na universidade ou no centro de formação?**

**Coord.** - Eu noto que às vezes rumamos para lados opostos, em termos de conselho de turma, os professores mais ligados à turma... devíamos ter rumos idênticos, apercebo-me que alguns colegas pela sua forma de estar não seguem as regras... eu gosto de seguir as regras porque uma organização com regras é essencial para o sucesso dos alunos e também para nós professores, para ter um bom ambiente, garantindo uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

Eu aprendo de qualquer forma, com toda a gente. Gosto muito de falar com pessoas e de estar com elas. Estamos a falar de colegas, mas eu costumo dizer que aprendo muito com os meus alunos e como estou no ensino noturno, com adultos, aprendo muita coisa, adoro este tipo de ensino. Não quer dizer que os mais jovens não nos ensinam também...

É-me indiferente, porque logo que haja formações na minha área, eu faço-as independentemente de ser na faculdade ou em Centros de Formação, haja cursos...

**2. Ent, - Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que elige esse/a colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?**

**Coord.** - Consulto colegas que lecionaram. Estou há 3 anos com a disciplina de Sociologia à noite, mas tenho a colega [REDACTED] que leciona há mais tempo de dia, os conteúdos são os mesmos... para mim o 1º ano foi difícil, por isso consultei a colega para me auxiliar e descobrir estratégias facilitadoras. Depois temos os manuais e outros recursos.

Acho que não há nada que possa impedir a troca de informação, só se for falta de empatia, porque temos muitas formas de trocar informação e facilmente o fazemos, por exemplo, por e-mail, mas também nos corredores e na sala dos professores.

**3. Ent. - Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento? Quais são e com que frequência ocorrem? Que temas são abordados nessas reuniões?**

**Coord.** - Nas formais, reunimos em departamento pelo menos 2 vezes por ano, reunimos em grupos disciplinares quase 1 vez por mês, a seguir ao conselho pedagógico, ou antes se houver matéria para discutir... em relação a conselhos de turma 1 vez por período, ainda há as reuniões intercalares logo no início do ano. Nos cursos EFA reunimos muitas mais vezes, porque temos que ter um acompanhamento maior e estar mais próximos do formando, mediador/formandos. Eu gosto mais dos EFA's pela proximidade e partilha de informação. As reuniões procuram transmitir informação, discutir e pouco mais. Discute-as as questões mais formais e enviadas pelo pedagógico, são orientadas para as atividades e fazemos 2 ou 3 no início do ano, depois fazemos uma para a avaliação, quando elas decorrem, aqui só são necessárias as pessoas envolvidas na atividade.

**4. Ent. - Que aspetos dessas reuniões considera positivos? Há também aspetos negativos? Se sim, quais? Por que acha que estes aspetos acontecem? (pedir exemplo de situações positivas e negativas)**

**Coord.** - As reuniões formais como coordenador de departamento, penso que não tratamos os temas da melhor forma, porque tenho um departamento com 6 áreas disciplinares (contando com os técnicos especializados), por isso servem apenas para transmitir informações, recebo pouca informação de volta. Nas reuniões da área disciplinar já é diferente, transmito informação, conversamos, exploramos assuntos, chegamos a um consenso, de qualquer forma são muito longas, somos muitos, 20 e tal pessoas com a sua opinião, esse é o aspeto mais negativo.

**5. Ent. - Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico?**

**Coord.** - Sim, conversamos, as vezes só por conversar. Tratamos de assuntos relacionados com a escola, com as atividades, troca de contactos, objetivos da atividade, fica registrado. Por exemplo, nos corredores falamos de algum aluno ou problema, ainda há pouco a Joaquina me pediu um CD – o filme “Águas” para passar aos alunos no início do ano.

Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas? Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?

Não acontece frequentemente, infelizmente... Mas já aconteceu, sim, como coordenador de departamento e de grupo de área disciplinar, já me aconteceu a colega de filosofia perguntar-me relativamente ao desenvolvimento de uma atividade, aconselhei e ajudei. Em termos de áreas disciplinares gostaria que houvesse mais partilha.

Na nossa área disciplinar - ciências económicas e gestão acontece muito isto, porque temos muitos cursos profissionais há uma coisa que pedimos à direção que é para tentar fazer o desdobramento não com 1 professor, mas com 2, o que obriga os professores que estão a lecionar aquela disciplina a partilhar informação e documentos. Os testes são os mesmos, estão a transmitir informação continuamente.

Sim, existem instâncias informais, sem dúvida, os colegas têm que se encontrar nem que seja no intervalo, ou em hora livre, têm que chegar a um acordo e preparar materiais, tem que ser os mesmos, pois lecionam por turno, mas a turma é una e tens que se transmitir o mesmo, até porque o teste vai ser o mesmo.

Acho que é muito bom para o próprio professor, porque tem outra visão das coisas, assim tem que ver outros métodos e práticas e ajustá-los para melhorar o ensino, sem dúvida.

**6. Ent.** - **Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das comunidades de prática ou de aprendizagem docente. Já ouviu este conceito? (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola). Realiza-se algum tipo de atividades similares neste agrupamento? (se diz sim, solicitar uma breve descrição).**

**Coord.** - Não, estou a ver.

Que eu conheça, não... pode existir, mas não me lembro, não na minha realidade, exceto nas reuniões.

**7. Ent.** - **Pressupondo que poderia organizar uma comunidade de prática neste estabelecimento, pediria ajuda a algum elemento externo ao estabelecimento como por exemplo um professor universitário ou um colega de outra escola que tivesse experiência ou crê que seria melhor fazê-lo só com os colegas da escola?**

**Coord.** - Ajuda externa é sempre boa, porque dá-nos outra perspectiva, por isso é sempre bom, não quer dizer que saiba mais ou menos, mas é diferente.

**8. Ent.** - **Já teve oportunidade de participar noutras experiências de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo redes virtuais, reuniões de professores do município ou escolas associadas?**

**Coord.** - Sim, sei que o município tem feito e eu tenho participado em algumas conferências, somos munícipes e temos que dar o nosso contributo. Tenho participado em muitas reuniões entre professores, como coordenador de departamento, formalmente, mas também só como professor, informal, em relação ao PRCV participo muitas vezes com as 3 escolas secundárias do concelho e partilhamos, fazemos exames, materiais. é um conceito diferente, é uma entidade com 3 polos, aqui está o trabalho colaborativo. Somos vários formadores a trabalhar como se fossemos um, todos da mesma forma. A tentativa é igualar procedimentos, estes alunos têm que fazer um portefólio, temos um referencial, mas, às vezes, há diferenças porque todos pensamos de forma diferente, mas fazemos por igualar procedimentos, fazemos isso, várias vezes por ano. Depois há exames que são feitos por grupos de trabalho pelos 3 polos, juntamos os todos os formadores de cada área, juntamo-nos 2 ou 3 tardes, trocamos e-mails e elaboramos provas escritas e orais que serão depois aplicadas aos formandos nas 3 escolas, à mesma hora e no mesmo dia. É um conceito diferente.

**9. Ent.** - **Finalmente, na sua qualidade de profissional da educação, gostaria de pedir-lhe para pensar um momento numa metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professor e que papel considera que os seus colegas?**

**Coord.** - Sou uma pessoa que pouco sei, estou sempre a tentar melhorar o que sei e as minhas práticas, porque cada vez mais sinto que pouco sei, é um ritmo acelerado, na vida pessoal e profissional. No futuro quero estar aqui a vivenciar o que vem a seguir, mas tenho algum receio do futuro, na prática é o que temos... relativamente aos alunos que podemos ter no futuro, o cidadão que vamos ter é o que me preocupa. Eu lido com alunos dos 15 aos 60 anos e vejo que realmente há 3 classes diferentes: jovens irreverentes e que sabem tudo, mas é normal da idade, depois temos os formandos que já não são alunos passaram a ser formandos, que depois dos 18 anos... uma classe etária com uma média de 25/30 anos que são os pais dos alunos, têm pouco civismo, são pouco cidadãos... depois temos os cinquentões com outra educação e mais experiência de vida. Preocupa-me como serão os futuros alunos tendo os pais que tem hoje. Há uma degradação do respeito pelas regras e valores, sem dúvida. Respeitar é o que é necessário.

## **Entrevista T8**

### **Dados biográficos do/a professor/a:**

**Sexo, experiência anterior, experiência na escola atual, funções desempenhadas na escola, disciplina(s) que leciona, habilitações académicas, nível de ensino e anos em que leciona, nº de alunos que tem, horário e horas de contacto com alunos.**

**Coord.** - Sexo feminino, experiência anterior, iniciei a docência em 1993, fui orientadora de estágio durante 10 anos, Universidade do Minho, durante esse período fiz mestrado na área da supervisão pedagógica, atualmente ensino ao ensino secundário 11º ano regular e 11º ano profissional e 10º ano profissional. Sou coordenadora do departamento de línguas estrangeiras e área disciplinar de línguas germânicas. Leciono inglês, sou formada no ensino de inglês e alemão, com o mestrado em supervisão pedagógica na área da educação. Tenho 6 turmas por isso cerca de 100 e poucos alunos, quanto ao horário, é na parte da manhã e quinta à tarde e tenho apoio com duas turmas de 11º ano regular, uma leciono à quinta à tarde e outra a quarta à tarde.

### **0. Ent. - Como descreveria o modo como os professores trabalham nesta escola? E como se relacionam?**

**Coord.** - É complicado... há grupos em que há uma maior colaboração e entrosamento entre os colegas, uma partilha maior e melhor relacionamento, há outros em que não se nota tanto, são mais individualistas. Nota-se mais principalmente nos grupos que estão cá há mais anos.

### **1. Ent. - Como professor/a que deseja melhorar a qualidade do seu trabalho com os alunos (por exemplo ensinar com recurso a uma diversidade de estratégias), qual acha que é o papel dos colegas nesta dimensão? No seu caso, aprende ou melhora sozinho/a (por si) ou com outros? Ou prefere, por exemplo, fazer um curso na universidade ou no centro de formação?**

**Coord.** - A combinação das duas é o ideal. Por iniciativa própria temos que melhorar estar atentos e progredir, mas também devemos recorrer à universidade e aos centros de formação para ter contacto com formadores, também é importante, o balanço entre as duas situações. Partilharmos opinião... falo mais com alguns colegas com quem tenho maior afinidade, troco com eles mais experiências e ideias.

### **2. Ent. - Se quiser consultar algo específico em relação a alguma das disciplinas que leciona, a quem pergunta? Se tivesse alguma coisa interessante para partilhar com quem o faria? (pedir que indique a pessoa ou colega – não necessariamente o seu nome – para perceber as razões por que ele/ela colega). Que fatores acha que impedem e facilitam um maior intercâmbio com os seus colegas em relação a temas pedagógicos?**

**Coord.** - Tenho maior afinidade com pessoas da minha faixa etária, normalmente é com elas que falo e partilho mais o trabalho. Colegas do mesmo ano em que terminei o curso, há uma maior empatia. Provavelmente, se calhar não há tanta afinidade em termos de feitio com determinadas as pessoas, com feitios mais complicados, por exemplo, para desenvolver conversas, a maneira de ser da pessoa.

### **3. Ent. - Que atividades formais de reunião com professores se realizam neste estabelecimento? Quais são e com que frequência ocorrem? Que temas são abordados nessas reuniões?**

**Coord.** - Temos pelo menos uma por período. Departamento é só no início e final do ano, por área disciplinar uma por período, tratamos de assuntos relacionados com cumprimento de programas, abordamos situações problemáticas que possam surgir nas turmas, trocamos experiências trocamos ideias, é obrigatório para todas as áreas disciplinares análise as grelhas PAASA, cada um partilha a sua situação com a turma, trocamos ideias para chegarmos a conclusões e fazemos o registo. Atividades extra curricular. Nas reuniões são temas mais formais, temas informais só se for a questão de alguém que tem uma dúvida e que quer saber como fazer

**4. Ent.** - **Que aspetos dessas reuniões considera positivos? Há também aspetos negativos? Se sim, quais? Por que acha que estes aspetos acontecem? (pedir exemplo de situações positivas e negativas)**

**Coord.** - Positivos, importante fazer ponto da situação para organizar o trabalho, partilhar essas experiências, será para fazer uma organização das ideias. Negativos, não está a ocorrer nada de momento.

**5.- Ent.** - **Para além das reuniões formais há outros espaços ou encontros de grupos de professores que se organizam informalmente com algum fim específico? Por exemplo, se algum professor se oferece para mostrar algum material e analisá-lo com os colegas? Ou alguns professores juntam-se para preparar uma aula ou material? Existem instâncias informais de colaboração? Que efeitos têm estas instâncias informais nas suas práticas de ensino?**

**Coord.** - Relativamente a este primeiro aspeto, nunca aconteceu, o facto de alguns professores se juntarem acontece com algumas pessoas, não com todas as áreas disciplinares, há pessoas que ainda não trabalham em colaboração dentro do grupo, alguma resistência em partilhar material nesse sentido, mesmo na questão das aulas. Mas tem vindo progressivamente a melhorar. Quanto às instâncias informais de colaboração no início e no final do ano aquando de uma reunião procuramos também organizar o almoço, fizemos o ano passado com todo o departamento. Penso que é muito positivo e devia acontecer com mais frequência porque nos aproxima.

**6.- Ent.** - **Nos estudos sobre escolas e professores fala-se da importância das comunidades de prática ou de aprendizagem docente. Já ouviu este conceito? (dar uma explicação do que são: reuniões de professores para discutir, analisar, aprender através de experiências realizadas em torno de temas específicos de trabalho na aula e outras ações na escola). Realiza-se algum tipo de atividades similares neste agrupamento? (se diz sim, solicitar uma breve descrição).**

**Coord.** - Não, nunca ouvi. Acontece algo desse género na Universidade do Minho, professoras de várias escolas em determinados momentos, uma vez por período, juntos partilham ideias e materiais, mas aqui não.

**7. Ent.** - **Pressupondo que poderia organizar uma comunidade de prática neste estabelecimento, pediria ajuda a algum elemento externo ao estabelecimento como por exemplo um professor universitário ou um colega de outra escola que tivesse experiência ou crê que seria melhor fazê-lo só com os colegas da escola?**

**Coord.** - Numa primeira fase acho que recorreria a alguém externo, até porque tenho o conhecimento que referi agora.

**8. Ent.** - **Já teve oportunidade de participar noutras experiências de trabalho colaborativo entre professores ou conhece alguma experiência, por exemplo redes virtuais, reuniões de professores do município ou escolas associadas?**

**Coord.** - Experiência referida atrás.

**9. Ent.** - **Finalmente, na sua qualidade de profissional da educação, gostaria de pedir-lhe para pensar um momento numa metáfora que ilustre o modo como se vê hoje em dia e no futuro como professor e que papel considera que os seus colegas?**

**Coord.** - De momento estou numa fase de bastante desmotivação, por isso só penso em coisas negativas. Se calhar no porto sem abrigo, neste momento sinto-me desmotivada perante a profissão. Estamos-nos a focar em coisas que não são tão importantes e que não preparam os alunos para o futuro. **É que estão as notas por dar, por causa das médias, sem rigor.**(não percebo esta ideia, e não consigo reformular). Os rankings levam às pressões externas nos alunos e eles tem que ter boas notas, porque senão ficamos sem eles... vejo o futuro negro e sem luz, espero que mude.

# Anexo VIII: Apresentações



A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

Simpósio 4:  
"Aprendizagem Profissional e Colaboração de Professores: resultados de oito estudos de caso"

## COLABORAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA:

Fatores facilitadores e inibidores numa escola pública no norte de Portugal

Maria Manuela Unas | Universidade Portucalense, Portugal | [ferrunha2@gmail.com](mailto:ferrunha2@gmail.com);  
Sandra Fernandes | Universidade Portucalense, Portugal | [sandraf@uap.pt](mailto:sandraf@uap.pt);  
Eusébio André Machado | Universidade Portucalense, Portugal | [eam.esto@gmail.com](mailto:eam.esto@gmail.com)



A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no âmbito de uma investigação realizada no contexto de uma **Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**, a decorrer na Universidade Portucalense, Porto.  
O estudo integra um **projeto de investigação internacional**, que inclui a realização de oito estudos de caso em escolas públicas e privadas, em Portugal e no Chile.

Trata-se de um **estudo comparativo**, que tem como objetivos fundamentais:

- Descrever as oportunidades formais e informais de aprendizagem profissional colaborativa na escola;
- Identificar efeitos da aprendizagem profissional colaborativa ao nível do conhecimento prático dos professores;
- Conhecer os **elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem profissional colaborativa no local de trabalho**;
- Compreender o papel da avaliação de professores e dos resultados escolares dos alunos na sua aprendizagem profissional colaborativa;
- Analisar o modo como os professores de diferentes disciplinas, anos de experiência e tipo de estabelecimento percebem a aprendizagem profissional colaborativa.



A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## COLABORAÇÃO E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Lima (2002) refere que a **colaboração** representa mais do que uma mera cooperação:

"em colaboração cada indivíduo participa em partilha numa aventura conjunta, que traz benefícios a todos os envolvidos. Já em cooperação, os participantes que se comprometem a trabalhar em conjunto, podem ter objetivos e programas diferenciados e o resultado são programas".

A **aprendizagem e desenvolvimento profissional** de professores, no entendimento de Day:

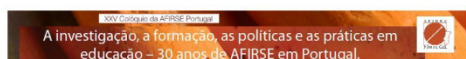
"Envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam, e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes".  
(Flores et al, 2011)



A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## CONTEXTO DO ESTUDO: breve descrição

- Uma **escola pública com 60 anos** e a primeira escola do concelho com referência histórica;
- O antigo liceu e a **primeira escola industrial e comercial** do concelho;
- **Sede do Agrupamento de Escolas** (inclui estudantes de diferentes meios socio-económicos e culturais e com deficiência)
- Integra uma **equipa multidisciplinar**: psicólogo, assistente social, animadora Sociocultural, professores de educação especial especializados; etc.
- A escola com **maior número de alunos**: 1273 (entre o ensino diurno e noturno);
- A escola com **maior número de professores**: 173 (diurno e noturno), sendo que para o estudo apenas se contabilizaram os docentes do regime diurno N=160;



A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## CONTEXTO DO ESTUDO: breve descrição

- A **avaliação externa** realizada na escola/agrupamento, chama à atenção para a importância da necessidade de **implementar práticas de desenvolvimento colaborativo** entre professores e respetivos departamentos.
- A participação da escola neste projeto de investigação internacional constitui uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de outros estudos semelhantes.



A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## METODOLOGIA

### Questões da investigação:

- Que importância têm, no conhecimento prático dos professores, as experiências formais e informais?
- Que elementos facilitadores e inibidores, reconhecidos pelos professores, contribuem para o desenvolvimento do trabalho colaborativo docente?
- Que condições asseguram o desenvolvimento ou aprendizagem profissional dos professores?

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## METODOLOGIA

### Recolha de Dados

- A metodologia do estudo combina as abordagens **qualitativa** e **quantitativa**.
- É baseada na aplicação de um **Inquérito por Questionário** aos professores (N=104) e **entrevistas semi-estruturadas** (N=8) ao diretor e aos professores que têm a seu cargo a liderança intermédia (coordenadores de departamento, coordenador do plano nacional de leitura e coordenador da avaliação interna).

### Análise de Dados

- Foi utilizado o **software** de tratamento estatístico **SPSS** para a análise dos dados quantitativos e a **análise de conteúdo** para a análise dos dados resultantes das entrevistas aos professores coordenadores.
- Os princípios éticos foram respeitados ao longo de todas as fases da investigação, nomeadamente através do consentimento informado (ao diretor e professores) e confidencialidade dos dados.

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## METODOLOGIA

### Fases de Recolha de Dados

Fases	Participantes	Recolha de Dados	Análise dos Dados
<b>1ª fase</b> outubro – dezembro 2016	Professores da escola de 1ª ciclo e secundário	<b>Inquérito por Questionário</b> (questões fechadas, escala Likert)	Análise estatística através do programa SPSS.
<b>2ª fase</b> dezembro – janeiro 2017	Diretor Coordenadores de departamento e coordenador da avaliação interna	<b>Entrevista</b>	Análise de conteúdo
<b>3ª fase</b> fevereiro – março (Caso seja possível)	Professores que adotaram a observação	- Observação participante; - Registos escritos; - Memórias; - Reflexões.	Análise de conteúdo

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

### Entrevistas Semiestruturadas (N=8)

#	Sexo	Idade	Academic Qualification	Years of Teaching	Years of Teaching in the School	School Department	Coordinator Role
T1	M	66	Master degree	36	17	Philosophy	Director of the school and top leader CCD – intermediate leadership and teacher
T2	F	50	1ª cycle of graduation	28	23	Portuguese	CCD – intermediate leadership and teacher
T3	F	52	Post-graduation in mathematics	31	31	Mathematics	CCD – intermediate leadership and teacher
T4	F	54	1ª cycle of graduation	30	27	Foreign languages	Coordinator of the national reading plan, Responsible for the school library, Coordinator of the French discipline group and teacher
T5	F	54	1ª cycle of graduation	31	28	Mathematics	Internal evaluation coordinator and teacher IEC
T6	F	53	Master degree	26	25	Experimental sciences	CCD – intermediate leadership and teacher
T7	M	54	Post-graduation in School administration and management	25	25	Social sciences	CCD – intermediate leadership and teacher
T8	F	51	Master degree	24	24	Foreign languages	CCD – intermediate leadership and teacher

CCD – Coordinator of Curricular Department

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

### Inquérito por Questionário (N=104)

#### IDADE

- Das 99 respostas dadas, verifica-se que:
- 48% têm idade entre os **40-49 anos**
  - 40% apresenta idades entre os **50-59 anos**

- Tendo em conta a pequena percentagem de professores com idades entre os 30-39 (8%), poderá concluir-se que a população de professores, no geral, está a envelhecer.

#### SEXO

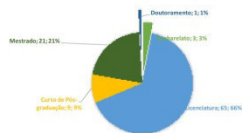


A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

### Inquérito por Questionário (N=104)

#### HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

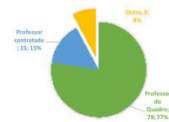


A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.

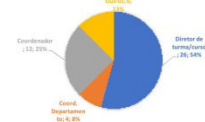
## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

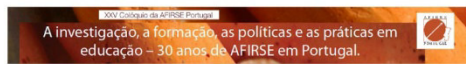
### Inquérito por Questionário (N=104)

#### SITUAÇÃO PROFISSIONAL



#### CARGOS QUE DESEMPENHA NA ESCOLA





### CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

- Inquérito por Questionário (N=104)

#### NÍVEL DE ENSINO QUE LECIONA

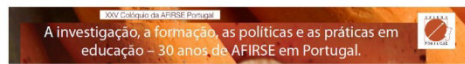
Das 101 respostas obtidas verifica-se que:

- 46% leciona o secundário
- 26% leciona dois ciclos de ensino (3º ciclo e secundário ou 2º ciclo e 3º ciclo)
- 2% leciona três ciclos de ensino (2º, 3º e secundário)
- Surgem 3 respostas de professores que lecionam o 1º ciclo (2%) e o 2º ciclo (1%) que se justifica por terem provavelmente uma componente de trabalho prevista no seu horário na escola sede, como por exemplo: direção, biblioteca ou gabinetes de trabalho.

#### ANOS DE SERVIÇO EM AGOSTO 2016

Das 85 respostas obtidas conclui-se que:

- existe uma diversidade grande de anos de experiência, sendo que a grande parte dos professores tem **mais de 10 anos de serviço**.
- A grande percentagem tem entre 10 e 30 anos de serviço, maioritariamente.



### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

- Dados Quantitativos sobre os Fatores de Colaboração

#### Itens do Questionário

- Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola.
- De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente.
- De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente.
- De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente.
- De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente.
- Na minha escola, os professores partilham ideias e materiais de ensino.



### DADOS QUANTITATIVOS SOBRE FATORES DE COLABORAÇÃO

#### Itens do Questionário

- Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola.

- Das 104 respostas obtidas a maior percentagem é da soma das respostas **concordo e concordo totalmente (85%)**, sendo menos significativa a soma das respostas negativas que tem 14% de respostas



### DADOS QUANTITATIVOS SOBRE FATORES DE COLABORAÇÃO

#### Itens do Questionário

- De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente.

- Das 104 respostas obtidas a maior percentagem é, igualmente, da soma das respostas **concordo e concordo totalmente (74%)**.

- Contudo a percentagem de respostas dadas ao nível do **discordo e discordo totalmente (15%)** e ao nível **não concordo nem discordo (11%)**, apresenta um valor significativo.



### DADOS QUANTITATIVOS SOBRE FATORES DE COLABORAÇÃO

#### Itens do Questionário

- De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente.

- Das 104 respostas obtidas a maior percentagem é, da soma das respostas **concordo e concordo totalmente (77%)**.

- A soma em termos de percentagem das respostas dadas ao nível do **discordo e discordo totalmente** e de **não concordo nem discordo**, apresenta um valor apreciável (23%).



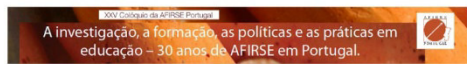
### DADOS QUANTITATIVOS SOBRE FATORES DE COLABORAÇÃO

#### Itens do Questionário

- De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente.

- Das 104 respostas obtidas a maior percentagem continua a ser resultante da soma das respostas **concordo e concordo totalmente (61%)**

- A soma de percentagem de respostas dadas ao nível do **discordo/discordo totalmente** e de **não concordo nem discordo**, apresenta um valor expressivo (39%).



#### DADOS QUANTITATIVOS SOBRE FATORES DE COLABORAÇÃO

##### Itens do Questionário

5 De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente.

- Das 104 respostas obtidas a maior percentagem resulta da soma das respostas **concordo** e **concordo totalmente** (68%)
- A soma de percentagem de respostas dadas ao nível do **discordo** e **discordo totalmente** e ao nível de **não concordo nem discordo**, apresenta um valor importante a considerar (32%).

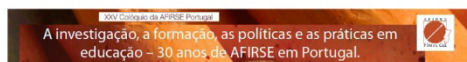


#### DADOS QUANTITATIVOS SOBRE FATORES DE COLABORAÇÃO

##### Itens do Questionário

6 Na minha escola, os professores partilham ideias e materiais de ensino.

- Das 103 respostas obtidas a tendência para a maior percentagem é da soma das respostas **concordo** e **concordo totalmente** (77%).
- Deve ter-se em atenção a percentagem de respostas dadas ao nível do **discordo** e **discordo totalmente** que na soma com as respostas do nível **não concordo nem discordo**, apresenta um valor significativo (22%).



#### ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

##### Práticas de trabalho dos professores

"Mais uma vez insisto na **ideia de partilha, de cooperação no trabalho**, só assim se consegue melhorar o desempenho e os resultados escolares. A diversidade de estratégias vai surgindo, justamente desse conhecimento partilhado e daquilo que para uns resultou e os outros sentem que pode funcionar, vamos sempre avançando nesta tentativa de acertar e melhorar, mas a ideia é sempre caminhar, **não há receitas**, todos sabemos que não há receitas e, portanto, **é sempre por tentativa e erro**."  
Coordenador de departamento

"Basicamente, posiciono esse papel ao nível da **partilha de informação e experiências**, da **discussão de ideias** de melhoria e até mesmo num caso ou outro ao nível de inovação, o que pode ocorrer por exemplo em contexto de desenvolvimento de um trabalho colaborativo em equipas ou em contexto de procura regular de informação diversa e de **participação em ações de formação, seminários e palestras**, onde de facto essa partilha é potenciada entre colegas."  
Coordenador de departamento



#### ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

##### Práticas de trabalho dos professores

"Consulto colegas que lecionam. Estou há 3 anos com a disciplina de Sociologia à noite, mas tenho a colega Joaquina que leciona há mais tempo de dia, os conteúdos são os mesmos... para mim o 1º ano foi difícil, por isso **consultei a colega para me auxiliar e descobrir estratégias facilitadoras**. Depois temos os manuais e outros recursos. Acho que não há nada que possa impedir a troca de informação, só se for falta de empatia, porque temos muitas formas de trocar informação e facilmente o fazemos, por exemplo, por e-mail, mas também **nos corredores e na sala dos professores**."  
Coordenador de departamento



#### ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

##### Aprendizagem profissional em contexto de trabalho

"Depende...na maior parte das vezes acho que **melhoro mais com outros**, porque não somos sempre autodidatas, há muito que **aprendemos com a experiência** dos outros. Acho que se for uma área específica, numa universidade... o maior problema são os custos, porque atualmente é-nos exigida uma **formação contínua** mas não nos é facultada a título gratuito e depois também os horários, são sempre pós laborais, noite ou fim de semana...mas na minha área específica acho que **universidades**."  
Coordenador de departamento

"Nunca, jamais, esses são os cursos obrigatórios que temos que fazer. Eu como professora bibliotecária todos os anos tento que fazer 25 horas de formação e isso chega-me, **gosto mais de falar com os colegas** aqui na escola e não só, porque tenho um **encontro mensal em que trocamos experiências**, não só como professoras bibliotecárias, mas também como professoras que lecionam."  
Coordenador do Plano Nacional de Lettura



#### ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

##### Aprendizagem profissional em contexto de trabalho

##### [Sobre comunidades de prática]

"**Não, nunca ouvi**. Acontece algo desse género na Universidade do Minho, professoras de várias escolas em determinados momentos, uma vez por período, **juntos partilham ideias e materiais**, mas aqui não."  
Coordenador de departamento

"Sim, no último encontro promovido pela Câmara Municipal no âmbito do programa Aproximar, uma professora sugeriu que fássemos parte de um grupo mais alargado das escolas do concelho. A **intenção é refletir nos assuntos da escola em conjunto**, e se este grupo de encontro for avante, será bom para depois podermos **partilhar entre nós outras ideias, outras atividades e perspetivas**. Ainda estamos à espera de fazer uma comunidade entre escolas do concelho. **Na nossa escola ainda não o fazemos**."  
Coordenador da avaliação interna

XXV Colóquio da AFIRSE Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

• Liderança e Cultura Escolar

"É um agrupamento de escolas que quer construir **uma nova identidade** tendo como base e suporte a identidade e cultura da escola secundária já enraçada na comunidade compatibilizando-a com a das outras escolas, não quais a realidade é claramente muito diferente, até pela localização geográfica da secundária que está no centro da cidade e as outras na periferia. Esta nova identidade assenta seguramente numa **sólida formação académica e profissional, numa aprendizagem cooperativa, numa formação para a cidadania, na abertura e colaboração com a comunidade** a quem a escola deve prestar um serviço de qualidade e na cooperação e desenvolvimento de **sinergias com o mundo empresarial**, no bom relacionamento entre os diferentes membros da comunidade escolar e na **capacidade para aprender** e para se adaptar às novas realidades."

Diretor da Escola

"Em termos de **relacionamento é ótimo aqui na escola**, não só no meu grupo, mas em todos. Enquanto coordenadora de departamento, fomento que nos outros grupos disciplinares aconteça o mesmo".

Coordenador de departamento

XXV Colóquio da AFIRSE Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

• Liderança e Cultura Escolar

"No nosso grupo, sendo os professores mais próximos, **não existe qualquer barreira** que constitua um fator relevante em termos de não poder abordar e/ou ser potenciado o **intercâmbio e partilha de experiências**, designadamente em contexto de aulas, relativamente a temas pedagógicos".

Coordenador de departamento

"Sim, **basta combinarmos uma hora**, e os professores juntam-se no departamento de Matemática ou numa sala de reuniões, seja para **ajudar e colaborar** no que for preciso ou **para aprender** – quando um pede ajuda, nas novas tecnologias, por exemplo, o outro, que sabe mais, não se imbe de ensinar. Entre todos, combina-se trabalho, sem medos e sem se estarem a aproveitar do trabalho dos outros, ou se sentem inferiorizados por mostrarem as suas debilidades nem superiores por ensinarem/mostrarem as suas mais-valias. Isto aconteceu mais nos primeiros anos em que surgiu a informática. **Todos aprendemos, todos ensinamos, todos partilhamos**".

Coordenador da avaliação interna

XXV Colóquio da AFIRSE Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

• Ser Professor hoje

"**Uma engrenagem**, que precisa de ser bem oleada para que continue a funcionar no futuro, porque acho que enquanto profissional de educação, não estou isolada e é preciso que as coisas se interligam... Estou a pensar naquelas engrenagens de rodas dentadas que rodam no mesmo sentido, se houver algo que encrava, deixa de funcionar..."

Coordenador de departamento

"De momento estou numa fase de **bastante desmotivação, por isso só penso em coisas negativas**. Se calhar no **porto sem abrigo**, neste momento sinto-me desmotivada perante a profissão. Estamos-nos a focar em coisas que não são tão importantes e que não preparam os alunos para o futuro".

Coordenador de departamento

"No futuro próximo tem que ocorrer, de forma acelerada, diria mesmo de forma disruptiva, uma mudança no processo de ensino versus de aprendizagem, no sentido de, desde logo, se cativar os alunos e nós, os professores, não nos sentirmos, cada vez mais, nas aulas a **"pregar para os porcos"**".

Coordenador de departamento

XXV Colóquio da AFIRSE Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

• Ser Professor hoje

"**Uma engrenagem**, que precisa de ser bem oleada para que continue a funcionar no futuro, porque acho que enquanto profissional de educação, não estou isolada e é preciso que as coisas se interligam... Estou a pensar naquelas engrenagens de rodas dentadas que rodam no mesmo sentido, se houver algo que encrava, deixa de funcionar..."

Coordenador de departamento

"De momento estou numa fase de **bastante desmotivação, por isso só penso em coisas negativas**. Se calhar no **porto sem abrigo**, neste momento sinto-me desmotivada perante a profissão. Estamos-nos a focar em coisas que não são tão importantes e que não preparam os alunos para o futuro".

Coordenador de departamento

"No futuro próximo tem que ocorrer, de forma acelerada, diria mesmo de forma disruptiva, uma mudança no processo de ensino versus de aprendizagem, no sentido de, desde logo, se cativar os alunos e nós, os professores, não nos sentirmos, cada vez mais, nas aulas a **"pregar para os porcos"**".

Coordenador de departamento

XXV Colóquio da AFIRSE Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



ALGUNS RESULTADOS QUALITATIVOS

• Ser Professor hoje

"Quero continuar a **achar que somos o sol** que vai iluminar as mentes destes meninos, apesar de sermos cada vez mais substituíveis, porque eles vão recolher informação a fontes que nós próprios desconhecemos, o seu ritmo é diferente do nosso, mas não é a escola a ajudá-los a sermos um espaço privilegiado de informação e conhecimento durante mais algum tempo".

Coordenador de departamento

"Como os pais estão muito, muito ausentes, a escola parece ser um **infantário**; os alunos têm muito pouca autonomia, querem ir aprendendo brincando; são cada vez menos responsáveis".

Coordenador da avaliação interna

XXV Colóquio da AFIRSE Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



Considerações Finais

- De um modo geral os professores **gostam de partilhar conhecimentos, informações e materiais** e sentem-se bem nesta forma de trabalhar;
- **Valorizam o trabalho com os colegas**, sobretudo os com os colegas do mesmo grupo disciplinar, embora reconheçam a necessidade de intercâmbio com outros grupos;
- Consideram a **necessidade de fazer formação**, mas colocam questões como: os custos, a obrigatoriedade anual de obtenção de créditos, que poderá colocar em causa o verdadeiro interesse sobre a formação e valorização da formação contínua e consequente desenvolvimento profissional;
- A noção de **colaboração** e suas implicações parece ficar-se pela **ideia de partilha**. Não existe um conceito sólido e a palavra **colaboração** surge como necessária a ser falada **por imposição** dos normativos e da avaliação externa;
- Parece existir confusão entre a palavra **colaboração** e **cooperação**;
- Apontam alguns **traços emocionais como impeditivos** de uma mais positiva colaboração, como a empatia, por exemplo;

XXV Colóquio da AFIRSE - Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



- Existe um fraco ou desconhecido conhecimento do que são as comunidades de prática educativa e como tal não existe ideia de como seria possível organizar e implementar algo semelhante na escola;
- A escola reconhece a necessidade de implementar estratégias de colaboração e valoriza a sua importância na construção de uma nova identidade cultural de escola;
- Há por parte do diretor e das lideranças intermédias (coordenadores) uma vontade em manter o bom relacionamento entre todos;
- Os coordenadores tentam de alguma forma diminuir as diferenças, valorizando ou ajudando a contornar as possíveis debilidades manifestadas por alguns professores;
- Os professores apresentam de um modo geral, uma ideia de “Ser professor hoje” pessimista e desmotivador e apontam razões como: o ritmo acelerado; a imaturidade crescente dos alunos; a imensa burocracia, que impede os professores de exercerem o verdadeiro ensino em favor das estatísticas e “rankings” nacionais, sem olhar a contextos específicos; a crescente dificuldade em fazer cumprir: a ordem, o interesse e a aquisição de valores fundamentais para os alunos; etc.

XXV Colóquio da AFIRSE - Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



XXV Colóquio da AFIRSE - Portugal

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.



#### Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, C. R. (1985). O que é a educação. <http://www.portaldocriador.org>
- CHAGAS, I. (2012). De quem são os resultados escolares? Ciclo de debates, Évora, (2012). <https://www.publico.pt>
- Decree nº 26/2012, 21st February.
- FORTE, A. M. B. P. X. (2009). Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. 127-129.
- LOPES, J. & SILVA, H.S. (2015). Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2011). Portugal - Avaliação do desempenho de professores - Perguntas e respostas. 1-9. <https://iacea.asocias.com/document/4/>

Obrigada.

Maria Manuela Unas | Universidade Portucalense, Portugal | [ferrounes2@gmail.com](mailto:ferrounes2@gmail.com);  
Sandra Fernandes | Universidade Portucalense, Portugal | [sandraf@uport.pt](mailto:sandraf@uport.pt);  
Eusébio André Machado | Universidade Portucalense, Portugal | [soem.estp@gmail.com](mailto:soem.estp@gmail.com)



## Teacher's perspectives on collaboration and professional development in Portuguese schools

Maria Manuela UNAS<sup>1</sup>, Sandra FERNANDES<sup>1</sup>, Eusébio André MACHADO<sup>1</sup>, Maria Assunção FLORES<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Portucalense University, Department of Psychology and Education  
Email: [ferrounas2@gmail.com](mailto:ferrounas2@gmail.com); [sandraf@upt.pt](mailto:sandraf@upt.pt); [eacm.estp@gmail.com](mailto:eacm.estp@gmail.com)

<sup>2</sup>University of Minho, Institute of Education  
Email: [aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt)

### Abstract (150 words)

This paper is part of a broader international research project, which includes eight case studies carried out in public schools in Portugal and in Chile. It is a comparative study, which aims to understand the way teachers describe formal and informal opportunities for collaboration in their schools and its effect in terms of practical knowledge; to identify the enablers and inhibitors that influence professional collaborative learning at school; to understand the role of teacher evaluation and student academic results on teacher's professional development; to analyse how teachers with different skills, experiences and schools view their own professional development. In this case study, a public school, located in the north of Portugal, with sixty years of history, was selected. The participants in the study are teachers from different disciplinary areas and teaching departments. The school includes elementary and secondary school level, with regular and professional study programmes. Data collection is based on semi-structured interviews to the school director and to eight teachers, mainly coordinators of teaching departments. Results based on findings from teachers point out the importance of collaborative work, but they also recognize that schools need a reorganization that includes time for this purpose, integrated on teacher's schedule. Informal opportunities are also seen as fundamental for professional development and to improve student outcomes. Conclusions and implications for teacher collaboration and professional development will be discussed in the paper.

**Keywords:** Collaboration, Professional Development, Informal and Formal Learning, Teacher's Perspectives, Portuguese Schools

### Introduction

Collaboration is a key challenge and opportunity for schools and teachers to improve their performance and contribute to their own professional learning and development. Collaboration may assume different forms, such as collaborative planning, peer coaching, mentoring, collaborative action research, or even ranging from advice and consultation to shared decision-making (Hargreaves, 1998; Little, 1990). School culture and leadership is also an important variable influencing teacher collaboration and professional development, as collaborative cultures foster and build on qualities of openness, trust and support among teachers (Flores et al. 2007). Basically, culture is related with people when they are with each other in classroom, or at their disciplinary departments. In this relationship, comes out their values, beliefs and behaviors, shared by all organization members (Schein, 1985, in Day, 2004). Day (2004) refers that school is a physical canary, a formal organization, an employer. It's a rich social and psychological context where teachers develop a professional sense of practice, efficacy and community. For the author, this last aspect seems to be the most important value for the teaching and learning process, for teachers and students.

As referred by Day (2004), teachers understand that shared objectives, collegiality, taking risks, support, mutual respect, open mind, humor and celebration, life formation contributes to the collective passion for professional development. This passion helps to reject the tendency for individual cultures (like autonomy, isolation, and insularity rule), artificial collegiality (the relationships at work are imposed by autocracy), balkanization (exists a competition to obtain resources and rewards; loyalty to the discipline or to the department comes before the loyalty to the school). According to Day (2004), the ideal would be for schools to assume collegial relationships, where people are as important as the professional, where the work by sharing should prevail towards an emotional comprehension. Denzin (1984, p. 137), mentioned by Day, refers that shared emotions are the center of the meaning to understand, in a significant way, the others emotional experiences. According to Forte & Flores (2014), collaborative work brings several benefits such as moral support, which allows teachers to respond in a more successful way to the problems, among other advantages such as new ideas, reflection about



practice, more analytical and creative energy to deal better with students and a stronger capacity to learn from others and to improve continuously. However, the construction of learning collaboration networks takes a long time to function, literature suggests that they offer significant effects, on teachers and, also on students (Day, 2004). Those effects are related with: less teacher's isolation, a bigger compromise to the mission, the objectives of the school and to teaching work, a better chance for teachers to be informed, skillfully renovated and inspired to inspire their students, significant development to adapt teaching to students, and a greater chance to look for a systematic and essential change.

This paper aims to analyze teacher's perspectives on collaboration and professional development and understand the way teachers describe formal and informal opportunities for collaboration in their schools and its effect in terms of practical knowledge and professional development. The study is part of a broader international research project, which includes eight case studies carried out in public schools in Portugal and in Chile.

### **Method**

This study is part of a broader international research project and also a Masters Dissertation on Educational Management and Administration, carried out at the Portucalense University, in Portugal.

The objectives of the project include the following:

- To understand the way teachers, describe formal and informal opportunities for collaboration in their schools and its effect in terms of practical knowledge.
- To identify the enablers and inhibitors that influence professional collaborative learning at school.
- To understand the role of teacher evaluation and student academic results on teacher's professional development.
- To analyze how teachers with different skills, experiences and schools view their own professional development.

This study aims to analyze and discuss teacher collaboration and professional development based on findings from a case study carried out in Portugal, in a public school, located in the north of Portugal. The following research questions were defined to guide the study:

- How important are formal and informal experiences of teachers for their practical knowledge?
- What are the facilitating and inhibiting features that contribute to the development of collaborative teacher work?
- What is the role of teacher evaluation and student results for teacher collaboration and professional development?
- What conditions contribute to teacher's professional development and learning?

#### **• Data Collection**

The research design of the study combines a qualitative and quantitative approach. The methods for data collection include a questionnaire, semi-structured interviews and participant observation. The questionnaire was applied to all teaching staff at the school (N=173), from October to December 2016. For the semi-structured interviews, the school director and teachers with coordination roles in the school were selected (N=8). The semi-structured interviews were carried out from January to March 2017. Table 1 presents a summary of the phases and methods of data collection.



**Table 1. Phases and methods of data collection**

Phases	Moment	Participants	Data collection	Data Analysis
1 <sup>st</sup> Phase	October to December 2016	Elementary and secondary school teachers. (N=173)	Questionnaire	Statistical analysis using the SPSS program. Content analysis of written comments by the participants.
2 <sup>nd</sup> Phase	January to March 2017	- School Director - Department Coordinators - Coordinator Internal Evaluation (N=8)	Semi-structured Interview	Content analysis of interview transcriptions.
3 <sup>rd</sup> Phase	March to June 2017	Teachers that authorize the observation	Participant Observation	Content analysis of field notes and observations.

For the purpose of this paper, only qualitative data from the 2<sup>nd</sup> phase of data collection, this is, from the semi-structured interviews to school leaders and teachers with coordination roles in the school, will be analyzed and discussed.

Ethical procedures were considered during the data collection. The research protocol was provided to the School Director, who authorized the development of the study in the school. Informed consent (to the director and teachers) and confidentiality of the data were assured at all research procedures.

○ **The school**

The school participating in this case study is a secondary school, with historical reference and over 60 years of existence. It was the first industrial and commercial school in the region and it aims to be a reference in education/training, offering basic level education and a wide range of secondary level education (nighttime inclusive). The school receives students coming from different socio-economic and cultural backgrounds and it is designated as a TEIP school (Educational Territory with Priority Intervention), concerned with disabilities, overcoming absenteeism and social exclusion in early school. The school includes a multidisciplinary team, including a psychologist, a social worker, a coordinator of social and cultural activities, special education specialists, etc. It is the school with the highest number of students and teachers in the region: 1273 students (between the teaching daytime and nighttime); 173 teachers (day and night). In Portugal, schools are organized in mega-groups, according to recent changes in the Portuguese legislation. This organizational change introduced many challenges for teachers work, their pedagogical practices, collaboration with others, and their personal and professional development. Besides this "problem", the different policies or external regulations, produce a permanent conflict toward teachers' identity and a stable culture of the profession. For these reasons, the context chosen for the study seemed relevant and enriching, considering the objectives of the international project and the impact of its results on the school analyzed. Besides this, the report of the external evaluation of the school called attention to the importance of the development of collaborative practices amongst school teachers and departments. Therefore, the participation of this school in the international research project seemed to be an excellent opportunity to develop further steps in this direction.

○ **Participants**

The selection of the participants in the study followed the research protocol of the international project, which suggested the selection of six to eight teachers, with roles of coordination and leadership, besides the role of teaching in the school. The teachers of this case study were selected by the researcher, based on the criteria of those who were involved in intermediate leadership processes, such as the ones with the role of Coordinators of Curricular Departments (CCD), from different disciplinary groups, and also other teachers who play a significant role in the school, such as the Responsible for the Library and the Internal Evaluation Coordinator. A



brief description of the characterization of the participants in terms of sex, age, academic qualification, years of teaching, years of teaching in this school, school department and coordination roles are presented in Table 2.

**Table 2. Characterization of Participants**

#	Sex	Age	Academic Qualification	Years of Teaching	Years of Teaching in the School	School Department	Coordination Roles
T1	M	66	Master degree	36	17	Philosophy	Director of the school and top leader
T2	F	50	1° cycle of graduation	28	23	Portuguese	CCD – Intermediate leadership and teacher
T3	F	52	Post-graduation in mathematics	31	31	Mathematics	CCD – Intermediate leadership and teacher
T4	F	54	1° cycle of graduation	30	27	Foreign languages	Coordinator of the national reading plan. Responsible for the school Library. Coordinator of the French disciplinary group and teacher
T5	F	54	1° cycle of graduation	31	28	Mathematics	Internal evaluation coordinator and teacher
T6	F	53	Master degree	26	25	Experimental sciences	CCD – Intermediate leadership and teacher
T7	M	54	Post-graduation in School administration and management	25	25	Social sciences	CCD – Intermediate leadership and teacher
T8	F	51	Master degree	24	24	Foreign languages	CCD – Intermediate leadership and teacher

CCD – Coordinator of Curricular Department

#### • Data Analysis

For data analysis, a content analysis was carried out and data from the semi-structured interviews was organized in different categories (Bardin, 2009). The major categories emerging from the data were the following:

- a) School leadership and culture;
- b) Enablers and inhibitors of professional collaborative learning at school;
- c) Opportunities for professional development: formal and informal experiences;
- d) Being a teacher today and in the future

In the next section, findings will be presented and discussed, according to the data analysis and the review of literature in this field.

#### Findings

This section explores the main findings from the interviews to the coordinators of curricular departments and the school director. As referred previously, the data was organized in four main topics, which are presented and discussed in detail in this section. Evidence from the interviews, based on the participants' quotes, is also provided to support the findings.

##### a) School Leadership and Culture

According to the school director's opinion, the school culture is still under construction, since the school was recently grouped. However, this school has a strong culture related with the professional teaching and also with



higher level training. About leadership, the director reinforces the co-responsibility and a democratic leadership. Coordinators, in regard to the school leadership and culture, refer the great environment to work.

*“Well the culture of the school group is still under construction, it is still very recent. Secondary school has a very strong culture linked to vocational training and higher level training. It is rooted in the community, having turned 60 years in March. It is definitely a school that has formed many medium-high level individuals in this city. It has a professional training culture, but also a very great concern with the academic training of the students, in addition it also invests a lot on student active citizenship. It is a grouping of schools that wants to build a new identity based on and supporting the identity and culture of the secondary school already rooted in the community, matching it with other schools, in which the reality is clearly very different, even by the geographic location of the Secondary school that is in the center of the city and the others in the periphery.”*

*(Teacher #1\_SchoolDirector)*

*“As a student I attended two different schools in this city, one of them was this one and it was this one that I preferred. There was a better environment between students and teachers here, almost 40 years ago.”*

*(Teacher #5 Internal evaluation coordinator)*

*“The environment is very good among teachers. Especially in my disciplinary group, there is a lot of sharing, it is almost a family, with the other groups we also relate very well, there is a good environment, I think.”*

*(Teacher #7 CCD)*

*“I am not the right person to talk about this as I am the school leader, but when I joined the school management team, I have always defended a democratic, participative management, of joint responsibility of all the intermediate leaderships. That is why I have given the intermediate leaderships adequate conditions and they know that they have the necessary autonomy to make decisions, within the framework of the legal normative. The delegation of competences is a fact here, it shows a democratic management and with the basic principle that I have always defended: he who is in the school has the capacity to decide. This means that when the director is not there, there will always be someone who has the ability to decide and to solve problems in the immediate.”*

*(Teacher #1 School Director)*

## **b) Enablers and inhibitors of professional collaborative learning at school**

Coordinators on their interviews consider that facilitating features are related, mostly, with emotional issues like empathy, capacity to collaborate and availability. The inhibitors are mostly related with incompatible schedule, different interests, difficulty on following the rules, different academic backgrounds and qualifications, values and age.

*I notice that sometimes we go on opposite directions, in terms of class council, the teachers who are more involved with the class ... we should have identical directions. I realize that some colleagues, by their way of being, do not follow the rules ... I like to follow the rules because an organization with rules is essential for the success of students and also for us teachers, to have a good environment, ensuring a better quality of teaching and learning.*

*(Teacher #7 CCD)*



*Schedules are the main obstacle, incompatible schedules that do not allow us to sit down and talk about anything, we often exchange ideas by e-mail, regarding the preparation of a test, for example. Factors that facilitate are the spirit of collaboration and availability among colleagues.*

*(Teacher #6 CCD)*

*I have more affinity with people of my own age, it is usually with them that I talk and I share the work more. Colleagues from the same year in which I finished my degree, there is greater empathy with them. There is probably not so much affinity in terms of certain people, with more complicated personalities, for example, to develop conversations.*

*(Teacher #8 CCD)*

### **c) Opportunities for professional development: formal and informal experiences**

The coordinators interviews reveal that formal experiences fallow higher and independent initiatives both from the Ministry of Education, by several education legislations.

*We are together in the same boat and we help each other, we celebrate our birthday days, sharing little snacks and gifts. Our relationship is great, we know each other well. The colleagues who are placed here feel this and, most of them, like to be here. We also cherish them, we try to help, and so they feel sorry for not being able to continue in school.*

*(Teacher # 5 Internal evaluation coordinator)*

*Disciplinary areas meet at least twice per period. It may happen that it is necessary to meet every month, but this regularity is not always needed. But at least twice a period, I think that all disciplinary areas meet. The class directors meet with the equivalent periodicity.*

*(Teacher #1 CCD)*

The informal experiences are associated with teacher's daily work at school. Collaboration in this way of thinking is viewed like a simple sharing process, this means, that there seems to be a difficulty to understand the real mean of the concept of collaboration. When asked about the informal experiences of collaboration, some of the teachers gave answers such as “No, not that I know of.” or “No, I do not know what you mean. Our meetings are held in an informal way, maybe...”. Another teacher, however, answered the following:

*Yes, for example to prepare tests and activities and to share and / or discuss something that may have occurred or is occurring outside of what should be the normal development of the teaching and / or learning process.*

*(Teacher #3 CCD)*

### **d) Being a teacher today and in the future**

When asked to find metaphor that suggested how to be a teacher today and in the future, the teachers interviewed had some difficulties to answer this question. Some preferred to write about the discouragement and negative thoughts they feel, when thinking about the disrespect for the teaching career today.

*I want to continue to think that we are the sun that will illuminate the minds of these kids, although we are increasingly more substitutable because they will gather information from sources we do not know ourselves, their rhythm is different from ours, but we (teachers) and the school will still continue to be a privileged space of information and knowledge for some more time.*

*(Teacher #1 CCD)*



*In the near future, a change in the process of teaching versus learning must take place in an disruptive way, in the sense that, first of all, it will attract the students and we, the teachers, will do not feel anymore in class as if we were "preaching to the fish."*

*(Teacher #3 CCD)*

*At the moment, I am in a phase of great demotivation, so I only think about negative things. Maybe in the port without a shelter, at this moment I feel unmotivated about my profession.*

*(Teacher #8 CCD)*

*I am a person that knows very little, I am always trying to improve what I know and my practices, because I feel that I know little very more and more. It is a fast pace in personal and professional life. In the future, I want to be here experiencing what is next, but I have some fear about the future, in practice, this is what we have ... Regarding the students we can have in the future, the citizen that we are going to have is what worries me.*

*(Teacher #7 CCD)*

*A gear, which needs to be well oiled so that it can continue to work in the future, because I think that as an education professional, I am not isolated and it is necessary that things interconnect .... I am thinking of those wheels that spin in the same direction, if there is something that stumbles, they will stop working ...*

*(Teacher #6 CCD)*

*As parents are very, very absent, the school seems to be a kindergarten; The students have very little autonomy, they want to learn by playing; They are less and less responsible.*

*(Teacher #5 Internal evaluation coordinator)*

## **Results, Conclusions and Recommendations**

Results based on findings from teachers point out the importance of collaborative work, but they also recognize that schools need a reorganization that includes time for this purpose, integrated on teacher's schedule. Informal opportunities are also seen as fundamental for professional development and to improve student outcomes. These findings are in accordance with the study carried out by Forte and Flores (2014), about teacher collaboration and professional development in the workplace, referring to the problems and limitations situated at the organizational level, such as time and working conditions, the lack of training in collaboration, and issues such as motivation and personal difficulties.

## **References**

- Brandão, C. R. (1985). *O que é a educação*. <http://www.portaldocriador.org>
- Chagas, I. (2012). De quem são os resultados escolares? Ciclo de debates, Évora, (2012). <https://www.publico.pt>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), pp.91-105.



- Flores, M. A., R. Rajala, A. M. V. Simão, A. Tornberg, V. Petrovic, And I. Jerkovic. (2007). “Learning at Work Potential and Limits for Professional Development.” In *Addressing challenges and making a difference. Making a difference: challenges for teachers, teaching, and teacher education*, edited by J. Butcher and L. McDonald, (pp. 141–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Forte, A. M. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspectivas e Estratégias*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and initiative in teachers’ professional relations. *Teachers College Record* , 91 (4), pp. 509–536.
- Lopes, J & Silva, H.S.(2015). *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Organización De Estados Iberoamericanos (2011). Portugal - Avaliação do desempenho de professores - Perguntas e respostas. 1-9. <https://docs.google.com/document/d/>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

**PLAGIRISM REPORT HERE (Maximum 25%) !**

**Copyright form.**  
**ISATT 2017 Biennial Conference Book**

In order to publish the full paper (3,000 words) you submitted to the ISATT2017 conference, we need your agreement. Please take a moment to read the terms of this license.

*Title of the book:* Search and Research: Teacher Education for Contemporary Contexts

*Editors:* Juanjo Mena, Ana García-Valcárcel, Francisco José García-Peñalvo, Marta Martín del Pozo.

*Publisher:* Ediciones Universidad de Salamanca.

*Date:* July 2017.

The author hereby grants Ediciones Universidad de Salamanca full and exclusive rights to the manuscript, all revisions, and the full copyright. Ediciones Universidad de Salamanca rights include but are not limited to the following: (1) to reproduce, publish, sell, and distribute copies of the manuscript, selections of the manuscript, and translations and other derivative works based upon the manuscript, in print and electronic form; (2) to license reprints of the manuscript to third persons for educational photocopying; (3) to license others to create abstracts of the manuscript and to index the manuscript; and (4) to license the manuscript for document delivery. These exclusive rights run the full term of the copyright, and all renewals and extensions thereof.

I hereby accept the terms outlined above regarding the publication of the work entitled:

**Teacher Collaboration and Professional Development: findings from a case study.**

Name of authors (in order of contribution):

**Maria Manuela Ferro Unas**  
**Sandra Raquel Gonçalves Fernandes**  
**Eusébio André Machado**  
**Maria Assunção Flores**

Full name and signature of the representative author

Sandra Raquel Gonçalves Fernandes Date:

*Sandra Raquel Gonçalves Fernandes*

12/06/2017

## Teacher collaboration and professional development: findings from a case study

Maria Manuela Unas<sup>1</sup>, Sandra Raquel Gonçalves Fernandes<sup>2</sup>, Eusébio André  
Machado<sup>3</sup>, and Maria Assunção Flores<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Portucalese de Desenvolvimento Humano, INPP, Universidade Portucalese,  
Portugal*

*ferrounas2@gmail.com;*

<sup>2</sup>*Instituto Portucalese de Desenvolvimento Humano, INPP, Universidade Portucalese,  
Portugal*

*sandraq@inpp.pt;*

<sup>3</sup>*Instituto Portucalese de Desenvolvimento Humano, INPP, Universidade Portucalese,  
Portugal*

*eacm.estp@gmail.com;*

<sup>4</sup>*Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal  
aflores@ie.uminho.pt;*

### 1. INTRODUCTION

Collaboration is a key challenge and opportunity for schools and teachers to improve their performance and contribute to their own professional learning and development.

Professional learning is understood as a process that can be individual or collective and which must consider the context of work (the school) and the practice of the teacher. It is a process that contributes to the development of professional skills of the teacher, through experiences, whether formal or informal. The professional learning is a continuous work that promotes the exercise of sharing, supported by peers, that is, favours the collaborative activity (Lopes & Silva, 2015). Flores, reports "about teacher training in Europe" held by the "Finnish Institute for Educational Research," says a "set of elements to be taken into account in the programs of initial and continuing training: knowledge of the discipline to teach, knowledge of pedagogy, cooperation and collaboration, integration of theory and practice, a system of self-assessment, mobility, dynamism and creativity, leadership and lifelong learning" (Flores, 2014).

Research suggests that collaboration is critical to teacher development and school improvement (Day, 2001). According to Forte (2009), the term collaboration does not have one single meaning, being associated with adjectives, which somehow try to qualify its meaning, as for example "structure", "authentic", and others. Lima (2002, p. 7) argues that collaboration has been understood as "the ideal way to ensure the professional development of teachers throughout their careers, the excellence of learning for students and the transformation of schools into authentic learning communities."

Lima (2002) refers that the collaboration represents more than a mere cooperation and referring Hord, Lima stresses that "In collaboration, each individual participates with its share in a joint venture whose outcome benefits all those involved. Already in cooperation, participants who agree to work together can have goals and programs of action separate and autonomous programmes."

Other authors such as Hargreaves (1998) and Little (1990) understand collaboration as assuming different forms, such as collaborative planning, peer coaching, mentoring, collaborative action research, or even ranging from advice and consultation to shared decision-making. Collaboration differs from cooperation as the first suggests sharing the same goals and interests by all elements of a group, and the second simply refers to the combination of several activities carried out by a group. Another important variable influencing

### ABSTRACT

This paper is part of a broader international research project, which includes eight case studies carried out in public schools in Portugal and in Chile. It is a comparative study, which aims to understand the way teachers describe formal and informal opportunities for collaboration in their schools and its effect in terms of practical knowledge; to identify the enablers and inhibitors that influence professional collaborative learning at school; to understand the role of teacher evaluation and student academic results on teacher's professional development; to analyse how teachers with different skills, experiences and schools view their own professional development. In this case study, a public school, located in the north of Portugal, with sixty years of history, was selected. The participants in the study are teachers from different disciplinary areas and teaching departments. The school includes elementary and secondary school level, with regular and professional study programmes. Data collection is based on questionnaires applied to teachers and interviews to the school director and to eight teachers, mainly coordinators of teaching departments. Data were collected between October and December 2016 and the results will be, at the moment, analysed and discussed according the qualitative data obtained through the interviews. Conclusions and implications for teacher collaboration and professional development will be discussed in the paper.

**KEYWORDS:** Professional learning, Collaborative learning, Formal and informal learning, Evaluation and results.

teacher collaboration and professional development is the school culture and leadership (Flores et al. 2007). Collaborative cultures foster and build on qualities of openness, trust and support among teachers.

## 2. CONTEXT OF THE STUDY

A secondary school, with historical reference and over 60 years of existence, was selected for the case study in this research. It was the first industrial and commercial school in the region and it aims to be a reference in education/training, offering basic level education and a wide range of secondary level education (nighttime inclusive). The school receives students coming from different socio-economic and cultural backgrounds and it is designated as a TEIP school (Educational Territory with Priority Intervention), concerned with disabilities, combating absenteeism and social exclusion in early school. The school incorporates a multidisciplinary team, including a psychologist, a social worker, a coordinator of social and cultural activities, special education specialists, etc. It is the school with the highest number of students and teachers in the region: 1273 students (between the teaching daytime and nighttime); 173 teachers (day and night). For this study, only daytime teachers were considered.

In Portugal, schools are organized in mega-groups, according to recent changes in the Portuguese legislation. This organizational change introduced many challenges for teachers work, their pedagogical practices, collaboration with others, and their personal and professional development. Besides this "problem", the different policies or external regulations, produce a permanent conflict toward teachers' identity and a stable culture of the profession. For these reasons, the context chosen for the study seemed relevant and enriching, considering the objectives of the international project and the impact of its results on the school analysed.

Besides this, the external evaluation report of the school calls attention for the importance of the development of collaborative practices amongst school teachers and departments. Therefore, the participation of this school in the international research project seemed to be an excellent opportunity to develop further steps in this direction.

## 3. METHODOLOGY

This study is part of a broader international research project aimed at developing a comparative analysis of eight case studies carried out in public schools in Portugal and in Chile. It is also part of a study within a Masters Dissertation at the University Portucalense, in Portugal, in the Educational Management and Administration programme.

The project presents the following objectives:

- To understand the way teachers describe formal and informal opportunities for collaboration in their schools and its effect in terms of practical knowledge.
- To identify the enablers and inhibitors that influence professional collaborative learning at school.
- To understand the role of teacher evaluation and student academic results on teacher's professional development.
- To analyse how teachers with different skills, experiences and schools view their own professional development.

This study aims to analyse and discuss teacher collaboration and professional development based on findings from a case study of a public school, located in the north of Portugal. The following research questions were defined to orient the study:

- How important are formal and informal experiences of teachers for their practical knowledge?
- What are the facilitating and inhibiting features that contribute to the development of collaborative teacher work?
- What is the role of teacher evaluation and student results for teacher collaboration and professional development?
- What conditions contribute to teacher's professional development and learning?

### 3.1. Data collection and analysis

The methodology of the study combines a qualitative and quantitative approach. It is based on the application of a questionnaire to teachers and a semi-structured interview to school leaders and teachers with coordination roles in the school. The predominantly qualitative nature of the study provides flexibility to the research *design*, since the emphasis is mainly on the process. The following table shows the different phases, participants and methods of data collection and analysis.

Phases	Moment	Participants	Data collection	Data Analysis
1 <sup>st</sup> Phase	October to December 2016	Elementary and secondary school teachers.	Questionnaire	Statistical analysis using the SPSS program. Content analysis of written comments by the participants.

2 <sup>nd</sup> Phase	December to January 2017	School Director. Department Coordinators Coordinator Internal Evaluation	Semi-structured Interview	Content analysis of interview transcriptions.
	February to March 2017	Teachers that authorize the observation	Participant Observation	Content analysis of field notes and observations.

Table 1: Phases and methods of data collection

For the purpose of this study, only qualitative data obtained from the interviews were analysed.

### 3.2. Participants

The participants in the study include teachers which belong to different disciplinary groups and, consequently, to different departments of education. Most of them are female teachers, with ages from between 40 and 59 years old. In terms of teaching years, the numbers are very variable: since zero years up to a maximum of 37 years of teaching service. In regard to their academic qualifications, the majority of teachers has a bachelor degree, 15 teachers have a Masters degree and one teacher has a PhD.

Ethical procedures were considered during the data collection. The research protocol was provided to the School Director, who authorized the development of the study in the school. Informed consent (to the director and teachers) and confidentiality of the data were assured at all research procedures.

### 4. PRELIMINARY RESULTS

In this paper, we will present some preliminary results from the data collection, which is still in progress at the moment. Findings presented will be based on the qualitative data from the school director, the teachers who have the role of coordinating departments and the coordinator of the internal school evaluation.

The preliminary results of the interviews reveal that there seems to be an alignment between the perspectives of the school director and the teacher coordinators in regard to their vision of the school. Some of the emerging categories are the concern with the success of students and families, the need to share teachers work and practices, internal and external evaluation, etc. The following quotes from the interviews to the department coordinators confirm this:

"There is a great concern with the education of students ... it is a school that wants to build an identity, a new identity ..."

"A very directed work toward the student and the student results!"

"... why are there students who do not follow the pace of learning in the class? Therefore, there are moments of reflection and these are always important. The school has to walk based on these ideas, shouldn't it?"

"We try to update the knowledge, because we know that age is passing, but we must always be aware of recent events, ..."

"The proper assessment of students is discussed very carefully, in detail, ..."

Interview to the Coordinators

The interview with the School Director also corroborated this vision of the school, focused on the student, his results but also his overall development:

"One of the strengths of the school, are the academic results... it is also, education for citizenship"

Interview with the director of the School

One important issue that emerged from the interviews was the attitude of younger teachers at the school and the differences between their level of commitment to the school mission compared to older teachers in the school. When referring to informal opportunities for collaboration, the younger teachers do not show much openness to work more than the times specified in the schedule. The coordinators refer to this as a difficulty that inhibits collaboration. Some of these quotes make this idea explicit:

"working by imposition, probably would, in some aspects, be a chance of improving, it would be like saying that it has to be that way because, otherwise, it is not resulting ... Not to create hatred, I think that it should be someone above us to do so."

"We have the collaboration within the possible ..."

"Those who are less present in informal meetings, or because they are far from this school, or because there are not so linked to the school ..."

"We think that sometimes there could be a greater exchange with those new teachers ... The work is not so much in sharing, or with each other."

Interview to the Coordinators

Collaborative work is considered important, but teachers insist that schools must reorganize themselves and take time for this purpose, during the teacher's school hours.

"We define assessment criteria, correction of tests always together, when they are common, of course!"

"I enjoy working together with colleagues that practice the same teaching level, I share everything ..."

Interview to the Coordinators

The informal opportunities appear to be important and fundamental for the professional development of teachers and for student outcomes.

"Therefore, these small meetings, will continue happening. Happening informally... Because we know that we have to give content, but we don't define this in a meeting, in a formal meeting, which will be the texts that we will give."

"I report a lot by email."

"There are exchange of experiences and materials."

"A diversity of strategies will emerge from the knowledge that is shared and from what has resulted for some of us and others feel that sharing results will help us move on this attempt to be right or wrong..."

Interview to the Coordinators

The vision about the present and the future of teaching career seems to be a little less positive, when teachers were asked to define a metaphor that transmitted the future school.

"The school turns out to look like a kindergarten, students have very little autonomy". "The boys want to grow playing..."

"It is a gear that needs to be well oiled, to continue to operate in the future."

"I am a person who just knows very little. I am always trying to improve, ..., my practice, ..."

"A port without shelter, at the moment I am not feeling motivated for the teaching profession and I feel that things are going the wrong path, ..."

"I want to continue thinking that we are still in some way, the sun that will illuminate these minds and these children, ..."

Interview to the Coordinators

Everyone seems to agree that education needs to evolve and keep pace with technology. However, teachers admit that even they don't know how, bearing in mind that the traditional method is still very entrenched, either by legislation or by the individual thinking and learning performed in initial teacher training, considering the age of majority of participants.

"The students are very turned on for themselves, it is only computer science and the teachers, I don't know, we will have to change radically, but also I do not know how."

"... although we might be a little bit more replaceable, because students gather information on so many other places, we perhaps cannot be able to follow, ..."

Interview to the Coordinators

#### 5. FINAL REMARKS

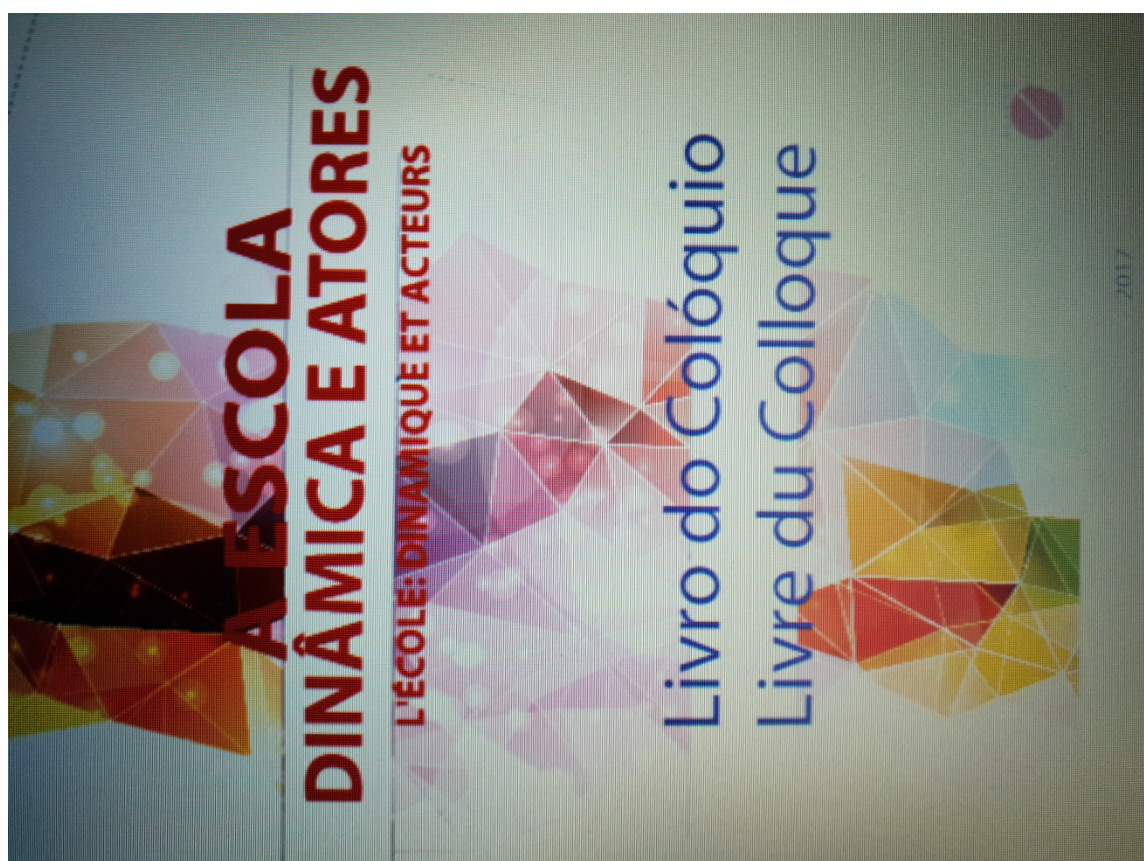
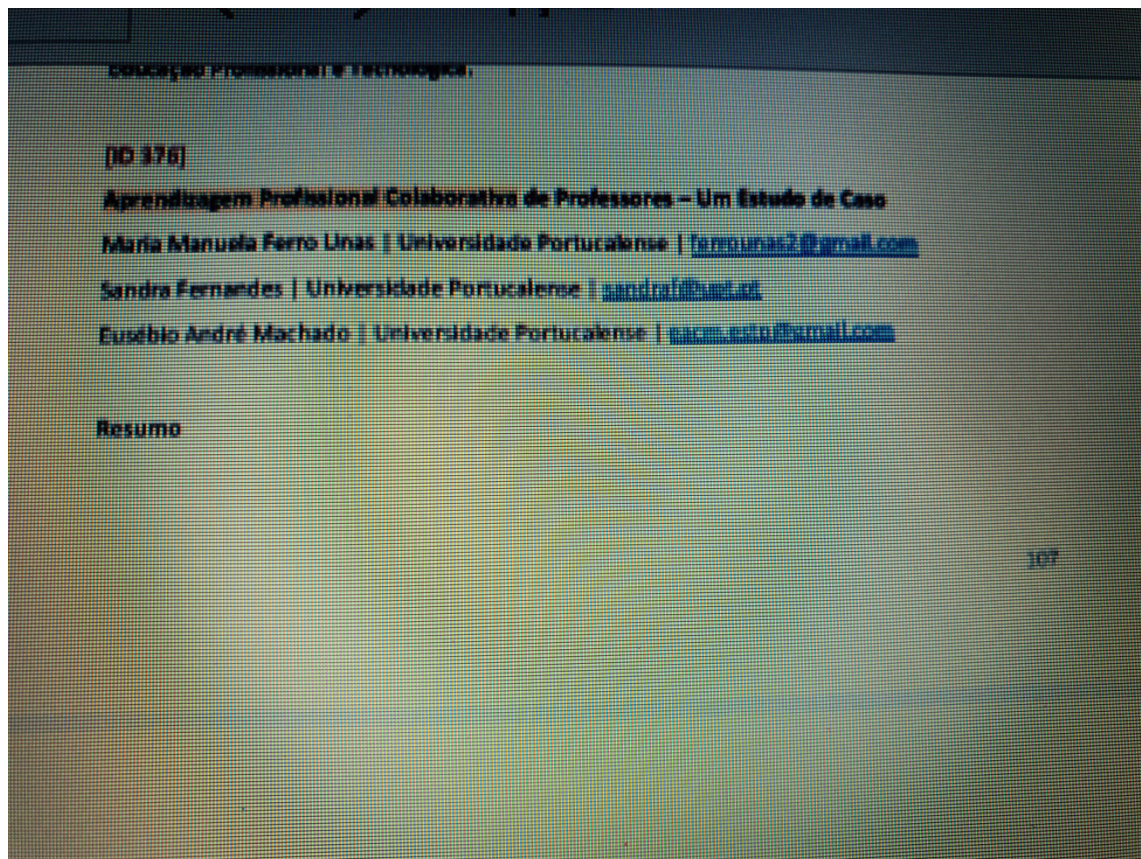
In this case study, the teachers point out the importance of collaborative work, but they also recognize that schools need a reorganization that includes time for this purpose, integrated on teacher's schedule. Moreover, another factor that contributes for the development of collaborative work and professional learning by teachers are the informal opportunities which are fundamental for professional development and to improve student outcomes. These findings are in accordance with the study carried out by Forte and Flores (2014), about teacher collaboration and professional development in the workplace, referring to the problems and limitations situated at the organizational level, such as time and working conditions, the lack of training in collaboration, and issues such as motivation and personal difficulties. Also, teachers stress the importance of informal opportunities to work collaboratively at school, namely during the department meetings, although the younger teachers, with less years at the school, participate and reveal less commitment to their work. These and other results will be explored in greater depth and extent in future publications, where the quantitative results will be analysed and crossed with the data analysis from the interviews. The results of the comparative study of the eight case studies carried out, at a national and international level, will also be reported in future work.

#### REFERENCES

- BRANDÃO, C. R. (1985). *O que é a educação*. <http://www.portaldociador.org>
- CHAGAS, I. (2012). *De quem são os resultados escolares? Ciclo de debates*, Évora, (2012). <https://www.publico.pt>

- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DECRETO REGULAMENTAR n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.
- FLORES, M. A., R. RAJAJA, A. M. V. SIMÃO, A. TORNBERG, V. PETROVIC, AND I. JERKOVIC. (2007). "Learning at Work Potential and Limits for Professional Development." In *Addressing challenges and making a difference. Making a difference: challenges for teachers, teaching, and teacher education*, edited by J. Butcher and L. McDonald, 141–56. Rotterdam: Sense Publishers.
- FORTE, A. M. B. P. X. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspectivas e Estratégias*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. 127-129.
- FORTE, A. M. & FLORES, M. A. (2014) Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37:1, 91-105, doi: 10.1080/02619768.2013.76379.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- LIMA, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LITTLE, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91(4), 509–536.
- LOPES, J & SILVA, H.S.(2015). *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2011). *Portugal - Avaliação do desempenho de profesores - Preguntas e respuestas*. 1-9. <https://docs.google.com/document/d/>

## Anexo IX: Publicações



ORGANIZADORES

Maria Assunção Flores  
Ana Maria Costa e Silva  
Sandra Fernandes

# Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional

 DE FACTO  
EDITORES

## CAPÍTULO 9

### Aprendizagem em contexto de trabalho: oportunidades para a aprendizagem profissional dos professores

*Sandra Fernandes*  
Universidade Portucalense (Portugal)

*Maria Manuela Unas*  
Universidade Portucalense (Portugal)

*Eusébio André Machado*  
Universidade Portucalense (Portugal)

#### Introdução

A aprendizagem profissional dos professores constitui um processo em permanente construção e reconfiguração no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional de professores, atendendo, designadamente, ao conjunto complexo de fatores endógenos e exógenos que condicionam atualmente o trabalho docente. Deste ponto de vista, tem vindo a assumir particular relevância a aprendizagem profissional que se desenvolve em contexto de trabalho, assente em estratégias colaborativas e supervivias que procuram criar oportunidades para o desenvolvimento profissional docente. Com base em resultados obtidos através da realização de um estudo de caso numa escola pública no norte de Portugal, este capítulo procura discutir a aprendizagem profissional de professores em contexto de trabalho, analisando, nomeadamente, algumas dimensões fundamentais para a compreensão deste processo, nomeadamente as instâncias formais e informais de aprendizagem profissional, os elementos inibidores e facilitadores

[ID 376]

Aprendizagem Profissional Colaborativa de Professores – Um Estudo de Caso

Maria Manuela Ferro Unas | Universidade Portucalense | ferrounas2@gmail.com

Sandra Fernandes | Universidade Portucalense | sandraf@upt.pt

Eusébio André Machado | Universidade Portucalense | eacm.estp@gmail.com

Resumo

108

Este estudo insere-se no âmbito de um projeto de investigação mais vasto, que consiste na realização de oito estudos de caso em escolas/agrupamentos públicos e privados, a nível nacional e internacional, tratando-se de um estudo de natureza comparativa.

O estudo de caso que aqui apresentamos compreende uma escola pública, sede de um agrupamento de escolas, com sessenta anos de história e com uma representatividade muito vinculada ao nível do desenvolvimento económico, social e cultural da cidade de Vila Nova de Famalicão situada no Minho, região Norte de Portugal. Trata-se da primeira escola de referência na educação e no conselho, para o ensino regular e profissional e para o ensino noturno. É o antigo liceu e a primeira escola Industrial e Comercial do concelho.

Os participantes no estudo são professores na escola (N=170) e distribuem-se por diferentes áreas disciplinares e estas por diferentes departamentos de ensino. A escola envolvida no estudo de caso abrange dois grandes ciclos de ensino: o 3º ciclo e o secundário (regular e profissional) num regime diurno. Estes dois ciclos envolvem 1462 alunos.

O projeto de investigação teve início em Setembro de 2016 e os dados serão recolhidos através de inquéritos por questionário aos professores da escola e da realização de entrevistas semi diretas ao diretor da escola e a um grupo de professores com diferentes anos de experiência e de diferentes grupos disciplinares. Espera-se, ainda, a possibilidade de observação de aulas e de reuniões de grupo/departamento. A recolha de dados irá decorrer nos meses de Outubro e Novembro de 2016, pelo que só após este período será possível proceder à análise e tratamento dos mesmos. Os resultados serão posteriormente analisados e discutidos à luz dos principais referentes teóricos, apresentando as principais conclusões e implicações do estudo para a aprendizagem profissional colaborativa dos professores.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional, Trabalho colaborativo, Aprendizagem formal e informal, Avaliação e resultados.

# Anexo X: Reunião na Universidade Portucalense Porto: Projeto de Investigação (Chile)

## Síntese da Reunião do Projeto do Chile

21 novembro 2017, 17h00

- A **síntese da análise quantitativa** dos dados de cada estudo de caso será enviada, em breve, para cada um dos elementos responsáveis por cada um dos 8 casos.
- **Participação no Colóquio da AFIRSE2018** (1-3 fevereiro de 2018, Universidade de Lisboa), com a submissão de 2 simpósios (Coordenação: Maria Assunção Flores). Resumos já foram submetidos. <http://afirse.ie.ul.pt/>
- É necessário definir as **categorias de análise dos dados qualitativos**, encontrar temas que façam sentido e que sejam aglutinadores da análise de conteúdo. Cada capítulo do livro deve ter a mesma estrutura, mas pode ser diferente.
- Partilha de **alguns resultados das entrevistas** realizadas em cada um dos estudos de caso:
  - *Exemplo de fatores facilitadores*: reuniões informais; relacionamento interpessoal com colegas; tipologia de escola; predisposição dos professores; estabilidade; confiança; saber como trabalhar em colaboração.
  - *Exemplo de fatores inibidores*: excesso de burocracia; falta de tempo; desmotivação.
  - Os professores reconhecem que existe *colaboração* mas não conseguem compreender nenhuma aprendizagem resultante dessa colaboração. É necessário que essa colaboração se traduza em oportunidades de aprendizagem.
  - A maioria dos professores entrevistados não conhece o termo *comunidade de prática*.
  - (...)
- Foi discutida uma **proposta de categorização dos dados qualitativos**, que se podem ser agrupados em quatro grandes temas /categorias (ver tabela).

Temas / Categorias	Questões norteadoras
<p><b>1. Modos de trabalho dos professores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos de trabalho dos professores (colaboração, sim ou não em que contextos e a que níveis, etc).</li> <li>- Como entendem a colaboração? Em que é que ela se traduz? A que nível se situa? (ex: sala de aula) O que é que isso representa em termos de práticas?</li> <li>- Como é que percebem os momentos de trabalho? Instâncias formais e informais? Como aprendem os professores e com quem aprendem?</li> </ul> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatores que facilitam a colaboração docente</li> <li>- Fatores que dificultam a colaboração docente</li> <li>- Reuniões formais entre os professores (quando, em que âmbito, que temas, etc.)</li> <li>- Mecanismos para acompanhar o trabalho dos professores</li> <li>- Atividades em que os professores se envolvem para aprenderem (sozinhos, através da leitura de artigos, em ações de formação, etc.)</li> <li>- Instâncias informais de aprendizagem colaborativa (sim, não, quando, em que contexto)</li> </ul>
<p><b>2. Aprendizagem profissional em contexto de trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuum (aprendizagem pontual → aprendizagem em conjunto)</li> <li>- Conceito de comunidade de prática: colaborar e aprender em conjunto.</li> <li>- Oportunidades para a aprendizagem profissional dos professores no local de trabalho</li> </ul> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de experiências de comunidades de prática (sim, não, em que âmbito)</li> <li>- Como organizar comunidades de prática para potenciar a aprendizagem colaborativa docente</li> <li>- Experiências de trabalho colaborativo em que os professores já participaram</li> </ul>
<p><b>3. Liderança e cultura escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas e lógicas de liderança nos contextos</li> <li>- Visões sobre a liderança (ex: coordenador departamental)</li> <li>- Traços característicos da liderança</li> <li>- Principais traços da cultura escolar</li> </ul>
<p><b>4. Ser professor hoje</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metáfora sobre ser professor hoje e no futuro</li> <li>- Condição de ser professor</li> <li>- Ilustrar com vozes dos professores</li> </ul>