

Trabalho Colaborativo entre Docentes do Instituto Politécnico de Benguela - um estudo de caso

Joana Mekele Eduardo

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

Orientação: Profs. Doutoras Marta Abelha e Cristina Lobo
setembro, 2019



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
JOANA MEKELE EDUARDO

**Trabalho Colaborativo entre docentes do Instituto
Politécnico de Benguela: um estudo de caso**

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

Trabalho realizado sob a orientação da Prof. Doutora
Marta Abelha e coorientação Prof. Doutora Cristina Lobo



Departamento de Psicologia e
Educação

setembro de 2019

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho antes de tudo a Deus, por nos ter iluminado através das orações, e às nossas famílias que durante a preparação desta obra, ficaram privadas do nosso carinho, embora a mesma lhes sirva de orgulho e reflexão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus por ter iluminado o meu caminho e a todos que me deram motivação para chegar até aqui. Neste sentido, cumpre-me agradecer:

- Ao meu esposo, Lufiaulisu Eduardo, que de forma muito especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, bem como às minhas filhas, Nezi, Vera e Cris, que apesar de não estarem presentes, iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos, os meus agradecimentos;

- Não deixo de agradecer de forma grata e grandiosa os meus pais, Canduco Mekele e Rosa Chitomba (em memória) por me terem dado a vida, bem como a minha saudosa Madrinha, Maria Amália Abreu, que sempre almejou o melhor para mim, a quem eu rogo todas as noites pelas suas almas;

- Agradeço também, em especial à minha querida orientadora Prof. Doutora Marta Abelha que me acompanhou incansavelmente e com muita persistência para a realização desta obra;

- À Comadre Olímpia, ao Padre Estevão Binga, aos colegas de Pós-Graduação e do Politécnico em especial o Maneco, o Cambala, o Hugo, o Matias, o Brito e anónimos pelo apoio moral, força e coragem durante a minha caminhada e para que eu não desistisse, o meu muito obrigada.

Resumo

Investigações realizadas no âmbito do trabalho colaborativo docente têm salientado a importância deste como um dos fatores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Abelha & Machado, 2018; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Hargreaves, 1998). Neste sentido, a principal ambição do presente estudo é dar a conhecer as dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes do Instituto Politécnico de Benguela. De modo a dar resposta à problemática de investigação, anteriormente mencionada, delinearam-se três objetivos de investigação, designadamente: i) identificar as conceções de professores sobre o trabalho colaborativo docente; ii) caracterizar dinâmicas de trabalho que professores afirmam desenvolver iii) identificar fatores que poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.

A metodologia adotada neste trabalho assumiu uma natureza essencialmente qualitativa, tendo o estudo de caso sido a estratégia de investigação privilegiada. O estudo empírico decorreu no ano letivo de 2018 no Instituto Politécnico de Benguela. A principal técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário, adaptado de Abelha (2011) e Nogueira (2013) aplicado à totalidade dos 94 docentes, tendo sido validados 76 dos questionários respondidos. A análise de estatística simples foi a técnica de tratamento de dados usada.

Os principais resultados do estudo apontam para o predomínio do trabalho individual docente no Instituto Politécnico de Benguela. Revelam, ainda, que os docentes estão conscientes dos benefícios que a colaboração docente poderia trazer para o seu desenvolvimento profissional, manifestando vontade de vivenciarem mais oportunidades de desenvolverem trabalho colaborativo com os colegas.

Palavras-chave: dinâmicas de trabalho docente, culturas docentes, colaboração docente.

Abstract

Researches carried out in the context of collaborative teaching work have emphasized the importance of this as one of the factors of change, development and improvement of school organizations (Abelha & Machado, 2018; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Hargreaves, 1998) In this sense, the main ambition of this article is to make known the dynamics of collaborative work among teachers of the Polytechnic Institute of Benguela. In order to respond to the research problem mentioned above, three research objectives were outlined, namely: i) to identify the teachers' conceptions of collaborative teaching; ii) characterize work dynamics that professors claim to develop iii) identify factors that may facilitate or hinder the development of collaborative teaching work.

The methodology adopted in this work assumed an essentially qualitative nature, and the case study was the privileged research strategy. The empirical study was held in the academic year of 2018 at the Polytechnic Institute of Benguela. The main technique of data collection was the questionnaire survey, adapted from Abelha (2011) and Nogueira (2013) applied to all 94 teachers, and 76 of the questionnaires answered were validated. Simple statistical analysis was the data treatment technique used.

The main results of the study aims to the predominance of individual teaching work at the Polytechnic Institute of Benguela. They also reveal that teachers are aware of the benefits that teacher collaboration could bring to their professional development, expressing the desire to experience more opportunities to develop collaborative work with colleagues.

Keywords: dynamics of teaching work, teaching cultures, teaching collaboration.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 Revisão de Literatura	14
1. Sistema educativo angolano	14
1.1. Organização e indicadores gerais	14
1.2. Estatuto da carreira dos agentes de Educação	20
2. Dinâmicas de trabalho docente	22
2.1. Culturas escolares e culturas docentes	22
2.1.1. Dimensões da cultura docente	24
2.1.2. Formas da cultura docente	25
2.2. Desenvolvimento profissional e práticas de colaboração docente	33
Capítulo 2 Metodologia	36
3. Enquadramento metodológico	36
3.1. Problema e objetivos de investigação	36
3.2. Natureza do estudo	37
3.3. Seleção dos participantes no estudo	37
3.4. Estratégia de investigação adotada	38
3.5. Técnicas de recolha de dados	38
3.5.1. Inquérito por questionário	39
3.5.2. Análise documental	40
3.5.3. Observação	41
3.6. Técnicas de tratamento de dados	41
3.6.1. Análise estatística simples	41
Capítulo 3 Resultados	43
4. Caracterização da Escola onde decorreu o estudo: Instituto Politécnico de Benguela	43
5. Resultados da aplicação do questionário aos professores	52
5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes	53
5.2. Dinâmicas de trabalho colaborativo docente	60
5.2.1. Conceito de colaboração docente	60
5.2.2. Formas de trabalho docente na escola	61
5.2.3. Desenvolvimento do trabalho docente nas estruturas curriculares	63
5.2.4. Vantagens do trabalho colaborativo docente	64
5.2.5. Dificuldades no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente	66

Capítulo 4 Discussão de resultados	68
6. Resultados face aos objetivos de investigação	69
6.1. Primeiro objetivo de investigação	69
6.2. Segundo objetivo de investigação	70
6.3. Terceiro objetivo de investigação	72
Conclusões	75
Referências bibliográficas	79
Anexos	83
Anexo 1 - Pedido de autorização / Participação em Projeto de investigação	84
Anexo 2 - Decreto Executivo que cria e aprova o quadro pessoal do instituto	85
Anexo 3 - Despacho nº263/07 de 26 de Setembro	86
Anexo 4 - Questionário	87

LISTA DE SIGLAS

IPB: Instituto Politécnico de Benguela

LBSEE: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

Q P: Questionário Piloto

RETEP: Reforma do Ensino Técnico Profissional

GIVA- Gabinete De Inserção Da Vida Ativa

EIA-Energia e Instalações Elétricas

EIE – Eletrónica Industrial e Automação

FC – Frio e Climatização

ER- Energias Renováveis

GA- Gestão e Ambiente

PAP's- Provas de Aptidão Profissional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação dos alunos por área de formação /curso	48
Tabela 2: Relação dos alunos por ano de escolaridade.....	48
Tabela 3: Equipa da Direção.....	49
Tabela 4: Relação dos professores por sexo e grau académico.....	49
Tabela 5: Pessoal não Docente	50
Tabela 6: Sexo dos respondentes.....	53
Tabela 7: Idade dos respondentes	54
Tabela 8: Habilitações Académicas	54
Tabela 9: Situação Laboral.....	55
Tabela 10: Tempo de Serviço Docente	56
Tabela 11: Classe que leciona	57
Tabela 12: Desempenho de cargos onde leciona	58
Tabela 13: Desempenho de cargos na escola onde leciona.....	59
Tabela 14: Conceito de colaboração docente	60
Tabela 15: A forma como se desenvolve o trabalho docente.....	62
Tabela 16: Frequência do trabalho colaborativo nas estruturas curriculares	63
Tabela 17: Vantagens do trabalho colaborativo docente	65
Tabela 18: Dificuldades do trabalho colaborativo docente	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo dos respondentes	53
Gráfico 2: Idade dos respondentes.....	54
Gráfico 3: Habilitações Académicas.....	55
Gráfico 4: Situação Laboral	56
Gráfico 5: Tempo de serviço docente.....	56
Gráfico 6: Classe que leciona.....	58
Gráfico 7: Desempenho de cargos onde leciona.....	57
Gráfico 8: Desempenho de cargos na escola que leciona	59

Gráfico 9: Em que consiste na sua opinião, a colaboração docente?	61
Gráfico 10: A forma como se desenvolve o trabalho docente	62
Gráfico 11: Frequência com que realiza o trabalho colaborativo nas várias estruturas Curriculares	64
Gráfico 12: Vantagens do trabalho docente	65
Gráfico 13: Dificuldades do trabalho colaborativo docente	67

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capela da Nossa Senhora da Graça vista lateralmente	45
Imagem 2: Parte interior do Instituto Politécnico de Benguela	47
Imagem 3: Diretores de Turma exercendo trabalho individual	50
Imagem 4: Organigrama da Instituição	51

INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante mudança, mudança essa que se tem repercutido na(s) cultura(s) das organizações escolares. Atualmente, a escola é, “cada vez mais, confrontada com uma tal complexidade de problemas que o trabalho docente (sobretudo na sala de aula) exige o desenvolvimento e consolidação de práticas de colaboração (...) que contribuam para uma regulação mais eficientes e eficaz dos processos de ensino e aprendizagem (Abelha & Machado, 2018, p.104). Nesta perspectiva (...) “o professor constitui o eixo fundamental da educação tendo como missão responsabilizar-se dessas mudanças ao nível cultural, bem como a nível social e tecnológico (Loro & Tomazetti, p. 218).” Isso implica que cada instituição escolar adquira a(s) sua(s) própria(s) cultura(s), permitindo-lhe a constituição do seu paradigma, não obstante ter de seguir orientações emanadas pelos órgãos que tutelam o sistema educativo.

O trabalho colaborativo docente tem sido apontado como um dos fatores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Abelha & Machado, 2018; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Hargreaves, 1998), e o surgimento da nova Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) em Angola, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, constitui exemplo de reforma educativa, pois é um documento que expressa a missão da escola em relação à sociedade. Esta Lei destaca por exemplo no seu Capítulo I dos artigos 2º e 4º; e Capítulo II do artigo 14º, o modo como o agente educativo deverá enfrentar os desafios da sociedade na forma individual e coletiva, estando assim preparado, fundamentalmente, no âmbito do desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, social e cultural do país, visando uma melhor qualidade de ensino. A presente lei ambiciona, na nossa perspectiva, estimular dinâmicas de trabalho colaborativas, exigindo aos docentes um esforço comum, ajuda mútua e um feedback constante acerca dos saberes e dúvidas, com vista à superação dos problemas diagnosticados perante a diversidade de situações de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do sistema educativo angolano.

No sentido de melhor conhecer a realidade do trabalho docente angolano no que se refere às dinâmicas de trabalho docente, com especial enfoque na colaboração docente, apresentamos a presente dissertação que se insere no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique,.

O presente estudo tem como principal ambição dar a conhecer as dinâmicas de trabalho colaborativo que se estabelecem (ou não) entre docentes do Instituto Politécnico de Benguela, facto que poderá, ser constituir-se como mote de reflexão sobre as dinâmicas de trabalho colaborativo e, assim, impulsionar o processo de ensino e aprendizagem da escola em causa, bem como das demais escolas da província de Benguela.

Face a este desiderato, gizámos o problema de investigação, pois, “formular o problema consiste em dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características “(Rudio, 1986, p.75), a saber:

- Como se desenvolvem as dinâmicas do trabalho colaborativo docente no Instituto Politécnico de Benguela BG Nº 1074?

Assim sendo, face a este problema estabeleceram-se alguns objetivos de investigação, nomeadamente:

- 1) Identificar concepções de Professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente;
- 2) Caracterizar dinâmicas de trabalho que Professores afirmam desenvolver;
- 3) Identificar fatores potenciadores e inibidores do trabalho colaborativo docente.

A presente dissertação encontra-se estruturada da seguinte forma:

- **Introdução:** onde apresentamos o problema de investigação e justificamos as razões que estiveram na base da sua origem, tal como os objetivos da investigação.

- **Revisão de literatura:** organizada em duas secções, a saber: “O Sistema Educativo em Angola” e “Dinâmicas de trabalho docente”. Na primeira secção

apresentamos uma abordagem da perspectiva normativa /legislativa sobre a organização e indicadores gerais relativos ao sistema educativo angolano, predominantemente os subsistemas de ensino e os seus níveis de ensino, bem como as respetivas modalidades de ensino em Angola. Na segunda secção aborda-se a temática das dinâmicas de trabalho docente com especial enfoque no trabalho colaborativo docente, a qual subdivide-se em culturas escolares, onde referenciamos as dimensões da cultura docente e as suas formas. Ainda nesta secção enfatizamos o trabalho docente, os fatores que facilitam e dificultam o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

- **Metodologia:** figura a descrição dos pressupostos metodológicos desenvolvidos na realização deste trabalho, realçando o problema de investigação e os objetivos que norteiam o estudo, a sua natureza, a seleção dos participantes, a estratégia de investigação adotada, as técnicas de recolha e tratamento de dados e demais procedimentos metodológicos adotados.

- **Resultados:** apresentam-se os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Os dados encontram-se plasmados em duas secções principais: a primeira sobre a *Caracterização da escola* - Instituto Politécnico de Benguela, no bairro da Nossa Senhora da Graça na cidade de Benguela, e a segunda baseada na aplicação do *Inquérito por questionário*. Os resultados deste questionário dividem-se em duas partes, nomeadamente: parte *I - Caracterização pessoal e profissional dos respondentes*, e a parte *II - Dinâmicas de trabalho colaborativo docente*.

- **Discussão de resultados:** apresentamos fundamentalmente as respostas aos objetivos de investigação do estudo e conectamos os resultados obtidos com os referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação.

- **Conclusões:** respondemos ao problema de investigação, dando sugestões de possíveis problemáticas a investigar em estudos futuros. Finalmente apresenta-se a listagem das referências bibliográficas consultadas, bem como os documentos que possibilitaram a recolha e o tratamento de dados durante o estudo empírico, os quais são enumerados e apresentados sob a forma de anexos.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, começaremos por apresentar uma perspetiva, essencialmente, normativa/legislativa que rege o sistema educativo em Angola, onde se destacará não só como se encontra o *Sistema Educativo Angolano*, como, também, o *Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação*. E, num segundo momento, serão convocados autores/investigadores que se têm dedicado ao estudo da temática das dinâmicas de trabalho docente, com especial enfoque no trabalho colaborativo docente.

1. SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

Iniciaremos este tópico com a caracterização do *Sistema Educativo Angolano* que baseado na Lei de Bases da Educação Angolana n.º 17/16 de 7 de outubro, se subdivide em tópicos, salientando a sua organização e indicadores gerais, tendo como ênfase os seus subsistemas e os respetivos níveis de ensino.

1.1. Organização e indicadores gerais

Angola, um país saído da colonização portuguesa foi alvo de várias mudanças políticas, económicas e sociais. Na educação essas mudanças foram significativas, nomeadamente, com a implementação da Lei de Bases da Educação n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, pela Assembleia Nacional da República de Angola que aprovou as Bases do Sistema de Educação, permitindo o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuindo para o desenvolvimento dos diferentes setores da vida nacional.

Diante do novo quadro constitucional e dos novos desafios de desenvolvimento que se enfrentam, traduzidos em diferentes planos e programas estratégicos de desenvolvimento que visam a garantia da inserção de Angola no contexto regional e internacional, foi aprovada uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei 17/16, de 7 de Outubro (LBSEE), pressupondo a criação de condições mais adequadas para aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com objetivo de continuar a

assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do País, bem como a adoção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação.

Segundo a referida *Lei 17/16, de 7 de Outubro-LBSEE*, o Sistema de Educação e Ensino é unificado e está constituído por *seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino*, a saber:

- a) *Subsistemas de Ensino*: i) *Subsistema de Educação Pré-Escolar*, ii) *Subsistema de Ensino Geral*, iii) *Subsistema de Ensino Técnico-Profissional*, iv) *Subsistema de Formação de Professores*, v) *Subsistema de Educação de Adultos*, vi) *Subsistema de Ensino Superior*.
- b) *Níveis de ensino*: i) *Educação Pré-Escolar*, ii) *Ensino Primário*, iii) *Ensino Secundário* e iv) *Ensino Superior* (artigo 17º).

A *Educação Pré-Escolar* (artigo 23º) é o subsistema base da educação em Angola e é responsável pela prestação de cuidados e educação à primeira infância, numa fase da vida em que se realiza o desenvolvimento psico-motor. Encontra-se estruturada da seguinte forma: i) *Creche* (dos 3 meses aos 3 anos de idade), *Jardim-de-infância* (dos 3 aos 6 anos de idade), sendo a Classe de iniciação dos 5 aos 6 anos de idade.

O *Ensino Geral* (artigo 26º) passou a configurar-se por um *Ensino Primário* e um *Ensino Secundário*. O *Ensino Primário* (artigo 28º) constituído por 6 Classes (ensino básico de carácter obrigatório, condição indispensável para a frequência do ensino secundário); possui *três ciclos de aprendizagem, sendo duas classes para cada ciclo*. Os jovens que não tenham concluído o Ensino Primário e ultrapassem os 14 anos de idade devem ser encaminhados para o Ensino de Adultos. O *Ensino Secundário* (artigo 31º) compreende *dois ciclos de três classes cada* (formação profissional básica/formação média e educação regular/educação de adultos), com duração de 3 anos cada. Os jovens que não tenham concluído o I Ciclo do Ensino Secundário e ultrapassem os 17 anos de idade devem ser encaminhados para o Ensino de Adultos.

O *Ensino Técnico-Profissional* (artigo 34º) surge com o intuito de superar o nefasto quadro em que se encontrava o ensino técnico no país, tendo sido

criado o programa Reforma do Ensino Técnico Profissional (RETEP), dentro da Lei de Bases, que entre outras coisas, previa a reforma curricular dos cursos técnico-profissionais, a reabilitação e a criação de infraestruturas, o apetrechamento de laboratórios e oficinas e o aumento e qualificação do corpo docente. Este subsistema estrutura-se em *Formação Profissional Básica* e *Ensino Secundário Técnico-Profissional* (artigo 36º).

A *Formação Profissional Básica* (artigo 38º) é o processo que visa a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com uma profissão. Corresponde ao *I Ciclo do Ensino Secundário* nas Escolas Secundárias Técnicas, após a conclusão do Ensino Primário. Compreende a 7ª, 8ª e 9ª classe e frequentam alunos dos 12 (doze) aos 14 (catorze) anos de idade, abrangendo indivíduos até aos 17 (dezassete) anos de idade. O *Ensino Secundário Técnico-Profissional* (artigo 41º) ambiciona aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais e técnicos e tecnológicos para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, permitindo aos estudantes, que o frequentem e completem com sucesso, a inserção na vida laboral e o exercício de uma atividade profissional e mediante critérios, o acesso ao ensino superior. Realiza-se após a conclusão da 9ª classe com a duração de quatro anos, em escolas técnicas do Ensino Secundário, podendo-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade. O acesso a este ensino é a partir dos 15 (quinze) anos de idade.

Em suma, o Subsistema de Ensino Técnico – Profissional é responsável pela preparação técnica e profissional dos indivíduos, visando a sua inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no Subsistema do Ensino Superior.

O *Subsistema de Formação de Professores* (artigo 45º) é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino. Estrutura-se em *Ensino Secundário Pedagógico* e em *Ensino Superior Pedagógico*. O *Ensino Secundário Pedagógico* (artigo 47º) realiza-se após conclusão da 9ª Classe, com a duração de quatro anos, em Escolas de Magistério, podendo realizar-se cursos

de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário.

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

O *Subsistema de Educação de Adultos* (artigos 54º e 55º) foi criado para reduzir a taxa de analfabetismo que assolava em grande escala o país. Destinase à integração socioeducativa e económica dos indivíduos a partir dos 15 anos de idade. Estrutura-se em *Ensino Primário* e *Ensino Secundário*. O *Ensino Primário de Adultos* divide-se em dois ciclos e compreende a *Alfabetização* que integra a 1ª e 2ª classe (a partir dos 15 anos de idade) e a *Pós – Alfabetização* integrada pelas 3ª,4ª, 5ª e 6ª classe (a partir dos 17 anos de idade). O Ensino Secundário de Adultos é organizado pelos *I Ciclo do Ensino Secundário Geral* (7ª,8ª e 9ª classes), *II Ciclo do Ensino Secundário Geral* (10ª,11ª e 12ª classes), *Formação Profissional Básica* (7ª,8ª e 9ª classes) e o *Ensino Secundário Técnico* (10ª,11ª, 12ª e 13ªclasses).

A Educação de adultos é realizada em escolas públicas e privadas em horário diferente das atividades do ensino regular ou em horário flexível, desde que existam condições técnico-pedagógicas que o permitam. (Lei nº17/16. SECÇÃO VI. Artigo 56º).

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

Politécnico, e pela organização autónoma e organização unificada das Instituições de Ensino Superior.

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

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

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

Modalidades diferenciadas de Educação

As modalidades específicas de organização e educação são modos diferenciados de processos educativos, transversais a vários subsistemas de ensino, adaptados em função das particularidades dos beneficiários. Estas modalidades classificam-se em *Educação Especial*, *Educação Extra-Escolar*, *Ensino a distância* e *Ensino Semi-Presencial*.

A *Educação Especial* é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino destinada aos indivíduos com necessidades educativas

especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração socioeducativa.

A Educação Extraescolar é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino, organizadas pelas instituições de ensino através de atividades que complementam os conteúdos curriculares podendo recorrer a parcerias com outras instituições de ensino e de investigação científica, com unidades produtivas com instituições filantrópicas e demais organizações. As suas atividades são organizadas de várias formas, sendo entre outras, clubes juvenis, círculos, excursões, acampamentos, atividades produtivas, recreativas, desportivas e culturais, visitas de estudo, palestras e sessões de estudo orientado.

O Ensino a distância é uma modalidade em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de *forma virtual*, com recurso à utilização de tecnologias de informação e outros meios de comunicação e diverso material bibliográfico, complementado por momentos de interação presencial direta entre alunos e professores e demais atores. É organizada de acordo com as particularidades das respetivas instituições de ensino acreditadas e com alguns ciclos de avaliação institucional positiva no Ensino Presencial.

O Ensino Semi-Presencial é uma modalidade de ensino-aprendizagem em que a interação presencial e direta entre alunos professores e demais atores ocorre de modo intermitente, com recurso à utilização de tecnologias de informação e outros meios de comunicação e diverso material bibliográfico de ensino. É organizada de acordo com as particularidades das respetivas instituições de ensino acreditadas e com alguns ciclos de avaliação institucional positiva no Ensino Presencial.

Em suma, com a atual Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano podemos constatar a ambição de implementar estratégias capazes de enfrentar os novos desafios, cujo os pressupostos visam melhorar o processo de educação e ensino, dotando-o de maior qualidade e eficácia.

1.2. Estatuto da carreira dos agentes de Educação

De acordo com o Decreto Presidencial nº160/18 de 3 de julho, implícito na LBSEE que surge em detrimento do Decreto nº3/08, de 4 de Março, cujo objetivo é regular a Carreira do Agente de Educação, integra os grupos de Educadores de Infância, dos Auxiliares da Ação Educativa, dos Professores do Ensino Primário e Secundário, Técnico Pedagógico e Especialista da Administração da Educação.

Segundo o Decreto Presidencial n.º160/18, de 3 de julho, a *Carreira de Agente de Educação* tem a natureza de carreira profissional e o seu pessoal constitui um corpo especial submetido ao regime específico do Estatuto em causa. Visa legitimar a docência e as funções de Educador, estruturada e desenvolvida por níveis de categorias hierarquizadas que pressupõem a posse de graus como títulos de habilitações profissionais, a saber:

- *Carreira do Educador de Infância* estruturada na categoria de Grau de Educador de Infância de Nível I e de Nível II, ambos do 1º ao 6º Grau (artigo 7º).
- *Carreira de Auxiliar de Ação Educativa*, estruturada em seis categorias que vai do 1º ao 6º Grau (artigo 8º).
- *Carreira de Professor do Ensino Primário e Secundário*, estruturada em treze categorias, isto é, do 1º ao 13º grau (artigo 9º).
- *Carreira de Professor do Ensino Primário Auxiliar*, estruturada do 1º ao 6º Grau (artigo 10º).
- *Carreira do Especialista da Administração da Educação e do Técnico Pedagógico*, estruturada em três categorias, sendo a primeira denominada *Especialista da Administração da Educação*, com seis Graus; a segunda, *Técnico Pedagógico de Nível I*, do 1º ao 3º Grau; e a terceira, do *Técnico Pedagógico de Nível I I*, do 1º ao 4º Grau (artigo 11º).

O Estatuto da Carreira Docente referente ao Cap. III (artigo 12º e 18º) faz menção ao Educador de Infância e Professor nos diferentes níveis de ensino. Uma vez que o nosso estudo envolverá professores do ensino secundário,

destacamos o *Perfil de competências do Professor do Ensino Secundário*, a saber:

- a) *Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos;*
- b) *Possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da especialidade que vai ensinar como no domínio das ciências da educação;*
- c) *Dominar os perfis, objetivos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares;*
- d) *Planificar, organizar e preparar as atividades letivas;*
- e) *Elaborar os recursos e os materiais pedagógicos necessários para lecionar;*
- f) *Conhecer a legislação, as normas metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino;*
- g) *Conhecer as questões relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexas e em rápida mudança;*
- h) *Conhecer as perspetivas educacionais que enformam o currículo dos alunos;*
- i) *Definir os objetivos específicos com base nos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, nomeadamente as condições das instituições de ensino, do meio económico e sócio-cultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;*
- j) *Adotar métodos e meios de ensino bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas de ensino adequando-os à diversidade dos alunos para a promoção do sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do aluno;*
- k) *Flexibilizar a implementação dos programas de ensino adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do aluno;*
- l) *Preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional, profissional, consciente e compatível com a inserção social harmoniosa na comunidade;*
- m) *Proporcionar aos alunos a aquisição e o domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis à escolha esclarecida das opções escolares ou profissionais subsequentes;*
- n) *Desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;*
- o) *Colaborar com os colegas na implementação de estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;*

- p) *Identificar o aluno com deficiência espectro autista e altas habilidades;*
- q) *Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;*
- r) *Assumir a atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.*

Note-se que o Professor para exercer terá de “preencher” um conjunto de requisitos para provimento. No que concerne à Carreira do Professor do Ensino Secundário, o candidato deve possuir no mínimo a Licenciatura em Ciências da Educação ou numa outra área de conhecimento, com agregação pedagógica; para esta categoria podem ser admitidos candidatos com nível de Bacharel em Ciências da educação e possuir o Curso Secundário Pedagógico ou o II Ciclo do Ensino Secundário e agregação pedagógica. O candidato a professor deverá ser proficiente na língua portuguesa e um título académico certificado visado pelas entidades públicas competentes (artigo 19º).

Finalmente, o presente Estatuto da carreira docente constitui um dos documentos de suporte ao Sistema Educativo Angolano, plasmando uma série de requisitos, competências, direitos e deveres que o professor experimenta, seja de que grau for revelando-se nas normas orientadoras de cada ano letivo e em consonância com a LBSEE visando um processo integral e harmonioso, bem como um ensino e uma aprendizagem de sucesso.

2. DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

A segunda secção da Revisão de Literatura versa, essencialmente, sobre *dinâmicas de trabalho docente* (concretização, vantagens, constrangimentos) não sem antes convocarmos autores que investigaram no campo das culturas escolares e culturas docentes (formas e dimensões), finalizando esta secção abordando, ainda que de forma muito breve, as questões do desenvolvimento profissional docente e as práticas colaborativas entre docentes

2.1. Culturas escolares e culturas docentes

Perspetivamos a *cultura escolar* como um conjunto de ideias compartilhadas pelos diferentes atores que interagem visando o alcance de um

único fim na escola. Tendo em conta que as culturas escolares dependem, essencialmente, de um conjunto de normas, valores, ideias, entre outros comportamentos verificados no seio das escolas, começaríamos por definir *cultura escolar* como um conjunto de ideias compartilhadas por diferentes atores que interagem visando o alcance de um único fim que é o sucesso do ensino-aprendizagem. (...) As culturas escolares podem ser entendidas como diferentes formas de no seio de uma instituição escolar se construírem e vivenciarem as práticas educativas” Tavares (2015, p.105).

As culturas de escola assumem um papel crucial no entendimento do funcionamento de uma organização educativa/escola. A cultura envolve diversas manifestações, comportamentos, atitudes, valores, crenças, expectativas, rituais e tradições de um coletivo. Constitui uma variável e, portanto, interfere na dinâmica da organização. Conhecer a cultura que caracteriza uma escola será uma forma de controlar a influência dessa mesma variável, de modo a que o seu condicionamento seja positivo para os sujeitos que fazem parte da mesma (Nogueira, 2012, p.61).

Na perspetiva de Loro & Tomazetti, (2008), “a cultura escolar atualmente vem enfrentando situações conflituosas em função das mudanças de paradigma, colocando o professor confuso relativamente à natureza do seu ensino”. No entendimento de Júlia, (2001), a cultura escolar é, (...) “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (cit. por Loro & Tomazetti, 2008, p.211).

À semelhança das culturas escolares em que se insere(m) a(s) cultura(s) docente(s), esta(s) última(s) é/são carregada(s) de crenças, hábitos, valores, e normas dominantes que determinam o que é valioso no seu contexto profissional, os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar. Vivemos num momento de tensão onde a insegurança e confusão coabitam em função das “novas” mudanças (Loro & Tomazetti, 2008, p.215).

2.1.1. Dimensões da cultura docente

Existem diferentes culturas docentes que, independentemente de poderem coexistir na mesma instituição educativa determinam e/ou condicionam a forma como os professores trabalham. A este propósito, Frota afirma o seguinte: “As culturas docentes compreendem crenças, valores e formas assumidas de trabalhar em comunidades de professores, os quais tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo dos anos. Nesse contexto, os professores acabam por desenvolver as culturas profissionais que se enquadram em várias categorias principais ou em subcategorias intermédias. O individualismo, o isolamento e o “privatismo” constituem uma forma particular da (s) cultura (s) docente (s), por ventura a mais generalizada nos vários graus de ensino, sendo a balcanização mais frequente no ensino secundário, muito visível em determinados grupos disciplinares”. (2011, pp.77-78)

Na perspetiva teórica de Hargreaves (1998), a cultura docente, compreende duas dimensões fundamentais: o *conteúdo* e a *forma*. A este propósito Abelha (2011, p. 112) citando Hargreaves (1998) refere que se entende “por conteúdo da cultura docente os valores, atitudes, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas e partilhadas pelos professores de uma escola, ou por um subgrupo de professores. O conteúdo da cultura docente pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem”. A autora destringe, ainda, o que se entende por *forma* da cultura docente, socorrendo-se do pensamento de Pérez- Gómez (2001) que defende (...) a *forma* da cultura docente, descreve os padrões de relação e os modos de associação entre os professores. Ou seja, define as condições específicas em que o trabalho docente se desenvolve e, particularmente, o modo como o professor articula as suas relações com os pares (2011, p. 112).

De acordo com Hargreaves (1998) as culturas docentes podem assumir quatro formas gerais e distintas, a saber: *individualismo*, *colegialidade artificial*, *balcanização* e *colaboração*. Será sobre esta última que nos iremos focar em particular. Acresce uma quinta forma introduzida por Thurler (1994, cit. por Bastos, 2015, p. 41) denominada por “*a grande família*”.

2.1.2. Formas da cultura docente

Tal como fizemos referência anteriormente, destacaremos alguns autores (Hargreaves, 1998; Abelha, 2005 e 2011; Forte e Flores, 2011; entre outros) que centraram os seus estudos nas diferentes formas que podem ser assumidas pelas culturas docentes. De acordo com a tipologia assumida por Hargreaves (1998), as diferentes formas de culturas docentes designam-se por *Individualismo*, *Balkanização*, *Colegialidade Artificial* e *Colaboração*.

Segundo diversos autores, Hargreaves (1998), Neto-Mendes (1999), Tardif & Lessard (2005) e Williams, Prestage & Bedward (2001) “o individualismo docente continua a ser a forma de trabalhar privilegiada pela generalidade dos professores” (cit. por Abelha, 2011, p.114). É uma forma de cultura caracterizada fundamentalmente, pelo contacto com os alunos em contexto de sala de aula e pelo pouco contacto com os seus pares (Seco, 2009, citado por Leite, 2015, p.32).

Na perspetiva teórica de Hargreaves (1998), o individualismo docente pode assumir três formas, a saber: o *individualismo constrangido*, o *individualismo estratégico* e o *individualismo eletivo*. De acordo com o autor citado por Abelha (2011, p. 115), o *individualismo constrangido* resulta, como o próprio nome indica, de constrangimentos de natureza organizacional (...) que a escola coloca aos professores e que, de alguma forma, estabelecem obstáculos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. Já o *individualismo estratégico* diz respeito às formas através das quais os professores elegem soluções individuais como modo de se ajustarem e conseguirem estrategicamente dar resposta às pressões e dificuldades do ambiente de trabalho. Os professores focalizam a sua ação sobretudo na sala de aula e no trabalho direto com os alunos em detrimento do trabalho com os seus pares. No que concerne ao *individualismo eletivo*, este resulta de uma opção e preferência pessoal e consciente, em que o professor decide trabalhar a sós, mesmo até em situações em que o trabalho colaborativo docente é encorajado e existem oportunidades para ser realizado.

Assim sendo, segundo Hargreaves (1998, citado por Abelha, 2011, pp.115-116), o individualismo docente perspetivado a um nível mais profundo é

considerado pela generalidade dos professores como uma economia racional de esforço, uma organização de prioridades e uma estratégia adaptativa à sobrevivência dos professores num ambiente de trabalho docente pautado por elevados índices de pressão. (...) apesar do isolamento físico proporcionado pelas salas de aula, o estilo e as estratégias de ensino que os professores adotam são fortemente influenciadas pelas perspectivas e orientações dos pares com quem trabalham ou já trabalharam. Isto é, a ação docente, mesmo que realizada individualmente, não se pode dissociar das relações profissionais que os professores mantêm com os seus pares.

Finalmente, corroboramos Abelha (2011, p. 119) quando a mesma sustentada em autores como Fullan & Hargreaves (2001), Hargreaves (1998) e Lima (2004), refere que “assumir que o individualismo docente é todo ele perverso é no mínimo imprudente, uma vez que (...) o mesmo é, também, promotor de divergências e criatividade que são condições necessárias a uma aprendizagem dinâmica em grupo”.

No que respeita à forma de cultura docente *balcanização*, segundo Hargreaves (1998), os professores associam-se em subgrupos de trabalho, cujo critério de formação se centra na afinidade da área disciplinar que lecionam, o que impede os professores de verem a escola como um todo e, segundo Gonzalez (2006), conduz a subculturas que se refletem em *modos de pensar e fazer* que podem não ter a ver com a cultura geral da escola e que, assim sendo, se traduzem em consequências negativas no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores, acabando por se refletir, igualmente, de forma negativa nas aprendizagens dos alunos (citados por Leite, 2015, pp. 34-35).

Na esteira de Hargreaves (1998) citado por Nogueira a cultura docente balcanizada configura-se, de acordo com as seguintes características:

- i) *Baixa permeabilidade* – os subgrupos permanecem isolados uns dos outros com fronteiras bem definidas, o que tem como consequências, o contato quase nulo entre subgrupos e a não-integração de novos membros no grupo. A aprendizagem profissional ocorre no grupo e difere consideravelmente na sua essência, de grupo para grupo;

ii) *Permanência* elevada – estes subgrupos apresentam uma composição praticamente inalterável no tempo e verifica-se que os professores identificam-se com a disciplina que lecionam e não como a docência em geral;

iii) *Identificação pessoal* – que resulta da ligação dos professores a subcomunidades, no interior das quais se inclui e se define parte da sua vida profissional, conduzindo a formas particulares de construção das suas identidades. Esta identificação com determinado subgrupo enfraquece e dificulta a capacidade de empatia e colaboração com os outros subgrupos;

iv) *Compleição política* – nas culturas balcanizadas para além de uma forte identificação pessoal verifica-se uma partilha de objetivos políticos, logo um depósito de interesses particulares, onde há vencedores e vencidos. Esta dicotomia tem consequências educacionais importantes, quer no comportamento dos professores enquanto comunidade, quer possivelmente na aprendizagem dos alunos. (2013, p. 43)

Relativamente à forma de cultura docente denominada de *colegialidade artificial*, Forte e Flores, citando Hargreaves (1998), referem que a mesma é imposta e regulamentada em torno de normas que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipa, ou de planificação coletiva. O trabalho conjunto não é da iniciativa dos professores, mas decorre da exigência dos normativos em vigor (2011, p.57).

A *colegialidade artificial* aparece, assim, mais como uma sobrecarga de trabalho para os professores, através de encontros não desejados, e nos quais os professores não reconhecem qualquer utilidade, pois não ajudam a melhorar as suas práticas letivas, o que nos leva a acreditar que este tipo de trabalho apresenta mais aspetos negativos do que positivos. A este propósito Hargreaves, (1998) refere a enorme importância da diminuição das diretrizes emanadas do Ministério da Educação, que deve não só dar oportunidade aos professores, mas também exigir, responsabilizar e flexibilizar de maneira a que estes possam trabalhar em grupo no sentido de melhorarem todo o processo de ensino e aprendizagem (citado por Leite, pp.37-38).

Finalmente, no que respeita à forma de cultura docente denominada por *colaboração*. Segundo Hargreaves (1998), citado por Lamy (2015, p.43), as culturas de colaboração nas relações de trabalho entre docentes, caracterizam-se por ser:

- i) *espontâneas* (parte da vontade dos docentes);
- ii) *voluntárias* (ganham enquanto experiência agradável e produtiva);
- iii) *orientadas em grupo*;
- iv) *difundidas no tempo e no espaço* (sem calendarização rígida);
- v) *imprevisíveis* (os resultados de difícil previsão e sem controlo rígido).

Ainda, segundo Garcia (1999, citado por Lamy, 2015, p.43), uma cultura de colaboração implica a existência de metas partilhadas, envolvimento dos professores na tomada de decisões, possibilidade de um trabalho conjunto e oportunidades de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores.

A colaboração docente desenvolve-se entre um conjunto de professores, isto é, em equipa, numa relação na base de paridade, onde existe ajuda mútua, trabalhando em prol de objetivos comuns, beneficiando todos. Nesta perspetiva o conceito de colaboração docente, Day (2004, citado por Abelha & Machado, 2018), defende que a mesma só ocorre quando os professores: “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança”. (pp. 105-106).

A este propósito, Fernandes teorizando sobre a cultura da colaboração, entende que: o desenvolvimento de relações de colaboração entre os profissionais do ensino subentende que os professores se encontrem abertos e disponíveis para partilhar, ouvir, refletir, aprender com os seus pares, criando climas de trabalho mais produtivos e satisfatórios, sem perder a sua identidade, a sua independência profissional e o seu poder de análise crítica. Nesta cultura docente, onde prevalece a colaboração, os professores aprendem uns com os outros; é fomentada a diversidade, a autoconfiança, a eficácia e a autoestima,

constituindo-se, assim, como um modo de formação contínua incrementando o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Assim, a colaboração afigura-se como uma condição fundamental para crescimento pessoal e profissional, implicando a mudança nas práticas educativas e como tal na qualidade de ensino com a finalidade de promover uma escola de qualidade (2013, p.54).

Na senda de Hargreaves (1998) vários autores (Abelha, 2011; Abelha & Machado, 2018; Leite, 2015; Neto-Mendes, 2001) alertam para o facto de poderem existir vários tipos de colaboração que servem diferentes objetivos, e que nem sempre podem ser considerados como vantajosos ou mesmo virtuosos. Destacamos o tipo de colaboração que Hargreaves (1998) apelida de *colaboração confortável*, como sendo uma das formas possíveis de colaboração que, não se estende ao contexto de sala de aula, local onde os professores poderiam lecionar em regime de co-docência e/ou efetuarem observação e reflexão mútuas sobre as suas práticas letivas, no sentido da melhoria das mesmas. Este tipo de colaboração cinge-se à partilha de materiais e ideias, não ultrapassando “a porta das classes (Abelha & Machado, 2018, p.106).

Vantagens do trabalho colaborativo entre docentes

Trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor (Tavares, 2015). Não significa, contudo, que se trabalhe sempre colaborativamente. Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar, que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requerem tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte (Roldão,2007, p.28).

Na linha de pensamento de Boavida & Ponte (2002) a colaboração docente constitui uma importante estratégia de trabalho na área do ensino, uma vez que permite: i) *reunir um conjunto de professores que empenhados em objetivos comuns acumulam energias fortalecendo, deste modo, a ação educativa*; ii) *partilhar experiências, competências e perspetivas diversificadas*

contribuindo, deste modo, para um aumento da capacidade de inovação e mudança como consequência de um maior número de recursos; iii) potenciar interações, diálogos e reflexões em conjunto que aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua e iv) desenvolver melhores condições para enfrentar dúvidas e contrariedades variadas. (citados por Abelha, 2011, p.133)

Por sua vez Abelha (2011) e Hargreaves (1998, pp. 278-279) citados por Lamy, (2015, pp. 46-47), apresentam um conjunto de vantagens da colaboração docente na reestruturação e desenvolvimento educativo, designadamente: i) *apoio moral*, uma vez que reforça a determinação em agir e ajuda os professores a suportarem os fracassos e frustrações que, muitas vezes, acompanham os momentos iniciais de um processo de mudança educativo; ii) *eficiência acrescida*, dado que permite anular a repetição e a redundância de professores e disciplinas, uma vez que as atividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de forma complementar; iii) *eficácia melhorada*, pois encoraja a diversificação de estratégias de ensino, o feedback entre pares e o correr riscos, resultando na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos; iv) *sobrecarga de trabalho reduzida*, dado a promover a partilha de tarefas e responsabilidades pelos professores; v) *certeza situada*, pois reduz sentimentos de incerteza e potencia o desenvolvimento da confiança profissional coletiva; vi) *poder de afirmação político*, uma vez que reforça a segurança sentida aquando da adoção de inovações que são introduzidas externamente, assim como a força moral para lhes resistir quando tal se justifica; vii) *capacidade de reflexão acrescida*, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar; viii) *oportunidades de aprendizagem*, isto é, a colaboração aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, departamento curricular e escola, constituindo-se numa fonte poderosa de aprendizagem profissional e ix) *aperfeiçoamento contínuo*, ou seja, a colaboração estimula os professores a considerar a mudança como um processo de aperfeiçoamento contínuo que permitirá dar resposta a problemas diagnosticados.

Assim, para Hargreaves (1998), a criação de relações de colaboração docente é condição primordial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas. Nas culturas docentes colaborativas, a incerteza e o insucesso são partilhados e discutidos, com a finalidade de obter ajuda e apoio. Conclui-se que as culturas colaborativas promovem a *diversidade* e uma *interdependência* estimulada, permitindo os professores uma aprendizagem mútua, cujas inquietações comuns são solucionadas colaborativamente (citado por Abelha, 2011, pp. 135-136).

Fatores que dificultam o trabalho colaborativo docente

O trabalho colaborativo docente tem sido considerado como uma das condições essenciais para processos de ensino e aprendizagem com sucesso, pois como nos afirmam Ponte e Serrazina (2002) “ (...) a colaboração é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades, em especial aqueles que não se afigurem fáceis ou viáveis de resolver de modo puramente individual como os que surgem frequentemente no campo profissional.” (citados por Lamy, 2015, p.48). Contudo, de acordo com Abelha “resultados de diversos estudos têm vindo a demonstrar que as situações de trabalho colaborativo docente são raras, com ênfase, na planificação e preparação de *atividades de natureza “extra - curricular”* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999); Situações como a *partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos* a utilizar em contexto de sala de aula não se desenvolvem com a frequência teoricamente tida como desejável (Lima, 2002, 2004; McLaughlin & Talbert, 2001) e quando ocorrem, desenvolvem-se especialmente entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade (Hargreaves, 1998; Lima, 2004; Tardif & Lessard, 2005)”. (2011, p. 136)

Neste âmbito, destacamos alguns fatores que na opinião de Thurler (1994) (citada por Abelha, Machado.& Lobo, 2014, p.5493) limitam o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente a saber: i) a *socialização profissional que favorece o isolamento* – durante a formação inicial e contínua são propiciadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente;

ii) *organização e gestão escolares demasiado centralizadas* – sendo mais valorizados os comportamentos individuais dos professores do que as atividades desenvolvidas coletivamente; iii) *ausência de estruturas facilitadoras da colaboração* – a definição e distribuição dos horários de trabalho dos professores é executada em função de lógicas e desejos individuais ficando o trabalho em conjunto relegado para o denominado tempo "livre" e sujeito a um certo voluntarismo por parte dos docentes; iv) *trabalho em equipa pedagógica encarado como difícil ou até mesmo inconcebível* – sendo o regime de lecionação em co- docência visto como dificilmente realizável; v) *a promoção de uma cultura de colaboração docente raramente constitui uma prioridade das equipas de direção da escola* – sendo as funções de natureza burocráticas e administrativas as privilegiadas e vi) *fragmentação dos horários do ensino* – os horários descompassados obstaculizam a colaboração entre os professores.

Por estes factos acima mencionados, Roldão (2007, p. 29) refere que o *modo de organização do trabalho docente* demonstra-se pouco eficaz na promoção de maiores índices de colaboração docente, visto que o ensino se encontra segmentado em disciplinas cujos professores são praticamente independentes e que raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, de modos a torná-las melhor, em função de um saber coletivamente construído. Outro dos constrangimentos assinalados pela autora é o predomínio da *normatividade quer curricular quer organizacional* que conduz mais a uma lógica de cumprimento do que a uma lógica de eficácia e qualidade. Assim sendo, para que prevaleça a lógica de eficácia e qualidade é necessário que os professores decidam coletivamente, os modos e a forma de melhor trabalharem o currículo nacional prescrito e comum.

Por sua vez, na opinião de Boavida e Ponte (2002), citados por Abelha, 2011, pp.137-138) acerca da vulnerabilidade da colaboração docente, esta: i) *é marcada pela imprevisibilidade*, ou seja, não se pode planificar ao pormenor, visto tratar-se de um processo dinâmico e em constante (re) construção; ii) *implica saber gerir a diferença*. É natural que no desenvolvimento de trabalho colaborativo os seus participantes tenham objetivos, prioridades e entendimentos distintos, pelo que num processo colaborativo é indispensável que sejam considerados esses aspetos, visando a finalidade e compromisso do

trabalho em si; iii) é necessário *saber gerir os custos e os benefícios*, ou seja, é essencial que os custos sejam inferiores aos benefícios, caso contrário geraria desmotivação nos professores para trabalharem de forma colaborativa; iv) é indispensável *estar atento em relação ao auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo* dos participantes, para que a colaboração docente não conduza ao pensamento dominado pelo grupo contribuindo deste modo para a supressão da individualidade e criatividade dos professores envolvidos.

Concluimos, dizendo que pese embora as inúmeras vantagens advindas do trabalho colaborativo docente, por vezes podem existir diversos fatores que impedem maiores índices de desenvolvimento de colaboração docente. Tais constrangimentos podem ter origem em aspetos relacionados com questões organizacionais, técnicas e administrativas, com a falta de formação específica dos professores para aplicarem com eficácia e eficiência o conceito de colaboração docente.

2.2. Desenvolvimento profissional e práticas de colaboração docente

O desenvolvimento profissional e a prática colaborativa são duas questões implicitamente ligadas e que na realidade Angolana parece ser um assunto “novo” no seio da classe docente; tem como suporte legal, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do sistema de Educação e Ensino. I Série - Nº 170 de 7 Outubro de 2016, como refere o *Artigo 4º, artigo 14º, o Artigo 100º* do Ponto nº3, e *Artigo 106º*.

Segundo Alarcão & Roldão (2008, citadas por Peres, 2008, p.1): “O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento Humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética”.

Assim sendo, Marcelo (1999, citado por Mendes, 2011), entende “desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, de modo a que os

professores possam gerar conhecimento prático e estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.” (p.126).

Autores como Day (200, 2004), Fullan e Hargreaves (2001);Boavida e Ponte (2002), Hernández (2007), referidos por Fialho (2016, p.24) são alguns dos autores que têm estudado a dimensão colaborativa no desenvolvimento profissional docente, alertando para a necessidade de passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós”, alertando que “se a cultura docente, fortemente marcada pelo isolamento e o individualismo, não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo, (Day, 2001, citado por Fialho, 2016, pp.24-25),

A propósito do desenvolvimento profissional, Alarcão e Canha (2013), citados por Mosqueira, referem que viver e exercer uma profissão hoje implica o 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 e, assim, conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança. Importa, assim, refletir sobre o desenvolvimento profissional do professor, entendido como “um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão, e como este desenvolvimento pode contribuir para a melhoria do trabalho docente (2017, p.19). De acordo com os autores desenvolvimento profissional docente implica: “falar de conhecimentos sobre o ensino, das atitudes face ao ato educativo, do papel do professor e do aluno, das suas relações interpessoais, das competências envolvidas no processo pedagógico e do processo reflexivo sobre as práticas do professor. (...) [Note-se que] Este conceito representa uma nova perspetiva de olhar os professores. Estes deixam de ser vistos como transmissores de informação, passando a ser considerados profissionais autónomos e responsáveis por exercerem múltiplas funções”. (Mosqueira, 2017, pp. 19-20)

No entanto, “se no plano do discurso professores e investigadores em educação consideram que a colaboração é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, repercutindo-se ao nível da eficiência e eficácia do trabalho, bem como na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a verdade é que o plano da prática docente tem vindo a demonstrar que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual, solitário e realizado à porta fechada” (Abelha & Machado, 2018, p. 105). Neste sentido, é urgente compreender as razões subjacentes ao predomínio desse individualismo docente e fomentar culturas de colaboração docente em que “todos trabalham para alcançarem objetivos comuns e todos se esforçam para, em conjunto, encontrarem as soluções adequadas aos problemas. (...) para o professor que põe em prática este tipo de cultura, o aperfeiçoamento contínuo é visto como parte integrante das suas obrigações profissionais. Considera, ainda, que a colaboração e a colegialidade são estratégias que fomentam o desenvolvimento profissional dos professores, estabelecendo pontes importantíssimas entre o desenvolvimento dos professores e o das escolas.” (Hargreaves, 1998, citado por Martins, 2013, p.22).

Acresce Flores (2014) que “(...) a participação dos professores em projetos de natureza colaborativa reforça as relações entre os envolvidos, designadamente entre professores de diferentes departamentos curriculares e áreas disciplinares, ciclos e anos de escolaridade, potenciando sinergias e partilha de saberes que poderão constituir-se como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional”. (citada por Abelha & Machado, 2018, p.104).

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

No presente capítulo faremos uma breve abordagem descritiva concernente aos pressupostos metodológicos adotados no desenvolvimento do presente estudo, iniciando por apresentar o problema de investigação, os objetivos fulcrais do estudo, a sua natureza, a seleção dos participantes, a estratégia de investigação adotada e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste enquadramento temos como propósito esclarecer as opções metodológicas do nosso estudo empírico, por forma, a torná-lo evidente “como é que a problemática foi investigada [empiricamente] e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados” (Bell, 2004, citado por Muquendi, 2015, p.41).

3.1. Problema e objetivos de investigação

O problema de investigação centra-se em torno da análise e compreensão das dinâmicas do trabalho docente estabelecidas no Instituto Politécnico de Benguela, e traduz-se na seguinte pergunta de partida:

- Como se desenvolvem as dinâmicas de trabalho colaborativo docente no Instituto Politécnico de Benguela?

Com vista a produzir conhecimento sobre esta problemática de investigação definiram-se os seguintes objetivos de investigação, nomeadamente:

- 1) Identificar as conceções de professores sobre o trabalho colaborativo docente;*
- 2) Caracterizar as dinâmicas de trabalho que professores afirmam desenvolver;*
- 3) Identificar fatores que poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.*

3.2. Natureza do estudo

A nossa pesquisa recai, essencialmente, numa investigação de natureza qualitativa. Bogdan & Biklen, (1994, p.48), “afirmam que uma abordagem essencialmente qualitativa adota um carácter predominantemente descritivo”, tal como acontece com as dinâmicas desenvolvidas no trabalho colaborativo docente do Instituto Politécnico de Benguela, sendo o estudo de caso considerado como a estratégia de investigação *privilegiada*. Todavia, foi selecionado o inquérito por questionário como principal técnica da recolha de dados, não obstante ser uma técnica de recolha de dados mais associada à investigação de natureza quantitativa, por considerarmos que permite alcançar os objetivos de investigação preconizados.

3.3. Seleção dos participantes no estudo

O Instituto Politécnico de Benguela BG-1074 foi a escola selecionada para a realização do nosso estudo. Relativamente a esta seleção estiveram na base alguns fatores, particularmente:

- i) O conhecimento pessoal da escola em estudo, na época, pelo fato de termos feito parte da gestão administrativa (Subdiretora Administrativa), assim como maioritariamente dos seus docentes, possibilitando-nos a aquisição de certos documentos que considerámos pertinentes;
- ii) Questões de empatia com todos os docentes, pelo fato de termos exercido funções de professor, facilitando a adesão e participação dos docentes no nosso estudo;
- iii) Questões de disponibilidade e interesse manifestados pela Direção da escola.

Inicialmente estabelecemos um contacto informal com a direção da escola de modo a auscultarmos a disponibilidade e interesse da mesma sobre a temática de investigação que pretendíamos desenvolver no referido Instituto. Perante a disponibilidade informal manifestada, estabelecemos um contacto formal (**ver**

anexo I) em que solicitávamos autorização para desenvolvermos o nosso estudo e divulgarmos o nome do Instituto na nossa dissertação.

3.4. Estratégia de investigação adotada

Tendo em conta os objetivos de investigação delineados para desenvolver este estudo, selecionámos o método qualitativo de investigação – o *Estudo de Caso* – que, segundo Yin (2010, citado por Freixo 2012, p.124), se caracteriza por investigar um fenómeno atual no seu contexto real. E, neste estudo, o «fenómeno» a investigar é o *trabalho colaborativo docente*, desenvolvendo-se a respetiva investigação no «contexto real» neste caso o Instituto Politécnico de Benguela.

Este estudo de caso é do tipo *descritivo*, uma vez que tenta responder à pergunta descritiva “o que aconteceu” (Duarte, 2008, citado por Muquendi, 2015, p. 43), cujas conclusões traduzir-se-ão em "uma descrição ‘rica’ do fenómeno que está a ser estudado" (Freixo, 2011, citado por Muquendi, 2015, p.43).

A nossa investigação embora se socorra de uma técnica de recolha de dados - inquérito por questionário – associada muitas vezes a estudos de natureza essencialmente quantitativa, tal aspeto não inviabiliza a natureza qualitativa que enforma o nosso estudo. Pois tal como afirma Latorre et al (2003), sendo o estudo de caso uma estratégia de investigação associada ao paradigma qualitativo, tal não significa que não se possa socorrer de técnicas de recolha de dados quantitativas (citados por Muquendi, 2015, p. 43).

3.5. Técnicas de recolha de dados

“As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos” (Gamboa, 1995, citado por Abelha, 2011, p.169). Neste sentido, selecionámos como técnicas de recolha de dados o *inquérito por questionário* como técnica principal, complementada com a *análise documental* e a *observação direta*, as quais passamos a caracterizar.

3.5.1. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário foi a principal técnica de recolha de utilizada neste estudo, tendo sido administrado a um total de 94 professores do Instituto Politécnico de Benguela.

Segundo Freixo, “questionário é o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos.” (2012, p. 225).

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

Para efetuarmos a validação externa do questionário seleccionámos dez (10) docentes de uma escola - Instituto Politécnico do Lobito – que apresenta características idênticas à escola em estudo, os quais aderiram voluntariamente com a permissão da direção da respetiva escola. Acompanhar o Questionário Piloto seguia no final do mesmo um conjunto de questões que nos auxiliaram no processo de validação, designadamente: “1. Quanto tempo levou a completar o questionário? 2. As instruções eram claras? 3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê? 4. Opôs-se a responder a alguma questão? 5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?” (Bell, 2008, p.129). Os dez respondentes ao questionário piloto não sugeriram alterações ao mesmo, pelo que o passo seguinte foi a administração do questionário aos noventa e quatro (N=94) professores do Instituto Politécnico de Benguela, participantes no nosso estudo, tendo sido validados setenta e seis (n=76) dos questionários preenchidos, constituindo assim uma amostra significativa.

O questionário administrado (anexo 4) encontra-se organizado em duas partes, a saber:

Parte I - Caracterização Pessoal e Profissional do Respondente, cujo o conjunto de questões permite caracterizar o professor inquirido quanto a aspetos pessoais e profissionais importantes para o estudo.

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

3.5.2. Análise documental

Segundo Bardin (citado por/ António, 2018, p.48), a análise documental “remete para uma operação ou conjunto de operações que pretende o tratamento de informação de diferentes documentos para posterior consulta e utilização.”

Nesta perspetiva para a análise documental, tivemos a oportunidade de analisar documentos escolares que fazem parte do estatuto das escolas, tais como: Decreto Executivo nº 308/06 de 18 de 11 (relacionado com a criação do tipo de escola), Despacho nº nº263/07 de 26 de Setembro (Despacho de Nomeação dos Diretores), mapas de frequência dos alunos, regulamento interno, estatuto orgânico da carreira docente entre outros documentos que permitiram a caracterização da mesma em termos de natureza de horário, recursos físicos e humanos e a sua organização pedagógica e administrativa, bem como as características socioeconómico da comunidade. Ficamos assim com uma maior perceção da constituição orgânica da escola e suas leis.

3.5.3. Observação

Segundo Bogdan & Biklen (1994,p.190) “ a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação (...)”.

Através da observação direta tivemos oportunidade de “observar” o contexto em que desenvolvemos o nosso estudo, nomeadamente os recursos humanos, os recursos concernentes ao património da escola, bem como facilmente conseguimos observar a forma como os participantes do estudo do Instituto Politécnico de Benguela interagem.

3.6. Técnicas de tratamento de dados

Após a recolha dos dados foi imprescindível pôr em prática a análise estatística e outros procedimentos de tratamento de dados. Estes consistem em analisar e interpretar os dados recolhidos que visam dar solução ao problema que está a ser estudado.

3.6.1. Análise estatística simples

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003, citado por Muquendi, 2015, p.47) a análise estatística “se impõe em todos os casos em que estes últimos (os dados) são recolhidos por meio de inquérito por questionário”. A apresentação dos dados em diferentes formas, por exemplo tabelas e gráficos, facilita a interpretação dos mesmos. Contudo, não substitui uma reflexão teórica prévia nem a “organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2003, citado por Muquendi, 2015, p.48)

Na perspetiva de Alvarenga (2012) “no paradigma qualitativo as informações são processadas e apresentadas de maneira narrativa e descritiva”.

Entretanto, efetuada a recolha de dados do inquérito por questionário aplicamos a análise estatística simples, não obstante ser um método associado a investigações de natureza quantitativa. O resultado foi a obtenção de Tabelas e Gráficos para cada categoria, em número de 13, cada uma com as suas questões, para mais adiante publicarmos os resultados da pesquisa e as devidas conclusões.

CAPÍTULO 3 | RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos circunscrever os resultados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados por meio de tabelas e gráficos com as respetivas descrições. Sendo assim, realçamos a apresentação dos dados sobre a caracterização da escola – denominada por Instituto Politécnico de Benguela, situada na Cidade de Benguela, na província com o mesmo nome, para em seguida apresentar os dados resultantes da administração do Questionário.

4. Caracterização da Escola onde decorreu o estudo: Instituto Politécnico de Benguela

Neste trabalho faremos questão de identificar a escola em estudo, concretamente o seu nome e data da criação, sua natureza e horário de funcionamento, localidade, bem como as principais características socioeconómicas da comunidade da área onde a mesma está situada. Identificada como Instituto Politécnico de Benguela BG-1074 e pertencente ao Ensino Técnico – Profissional, vocacionada para formar quadros com competência técnica, tecnológica e prática de várias áreas de formação, visando a inserção futura dos estudantes no mercado de trabalho.

À luz do Decreto *Executivo Nº308/06 de 18 de 11*, que ao abrigo do disposto no *artigo 71º da Lei 13/01 de 31 de Dezembro*, conjugado com as disposições do Decreto-Lei *nº5 /02, de 01 de Fevereiro* que define as condições e procedimentos de elaboração e gestão dos quadros de pessoal da Administração Pública, nos termos *do nº 3 do artigo 114 da Lei Constitucional*, o governo angolano criou o projeto político-pedagógico fruto da cooperação com o governo chinês (Empresa Sinomach), da qual urgiu a necessidade de construir mais Institutos em quase todo País, visto que na província de Benguela somente existia o Instituto Médio Industrial de Benguela, tendo sido publicado o *Decreto – Lei nº5 /07 de 8 de Janeiro, de 1 Série-Nº4*, do qual é criada a escola denominada *Instituto Médio Politécnico de Benguela – IMPB (ver anexo 2)*.

Construído num prazo de um ano, com uma capacidade para albergar cerca de 1500 alunos. Neste âmbito, o Instituto foi caracterizado pela RETEP 13 (Reforma do Ensino Técnico Profissional), por ter sido abrangido “no pacote” da construção dos 13 institutos novos na época.

Inaugurado a 13 de julho de 2007, pela então Sua Excelência Ministra do Planeamento Ana Dias Lourenço, em ato assistido pelo seu homólogo na altura, Sua Excelência, Ministro da Educação de Angola Dr. António Burity da Silva Neto, ladeado do Ex-Governador de Benguela, Dumilde das Chagas Simões Rangel.

O IPB está localizado a cerca de sete quilómetros da cidade de Benguela, isto é, no bairro da Nossa Senhora da Graça, na comuna da zona F (como referência principal a capela da Nossa da Graça), a norte do município de Benguela e na província com o mesmo nome (uma das dezoito províncias de Angola) situada concretamente no oeste de Angola. A sua área territorial é de 2.100 km² e cerca de 513.441 habitantes até o segundo o censo populacional 2014.

De salientar que o município de Benguela divide-se em seis comunas: Zona A, Zona B, Zona C, Zona D, Zona E, e Zona F. É nesta última zona, onde se localiza o Instituto Politécnico de Benguela, numa área ainda não asfaltada, onde a princípio era de plantação de milho, pesa embora haver já indícios de desenvolvimento. Limitado ao Norte pelo Estádio de Futebol Ombaka e residências novas, a Sul pelo Centro de Reconciliamento Familiar, cemitério da Graça e bairro da Cambajela, a Oeste pelo Centro Médico do Bairro da Graça e Instituto Municipal de Estatística (ainda por terminar a sua construção) e a Este por uma escola Superior Politécnica (em fase de acabamento) e uma zona montanhosa.

Imagem 1: Capela da Nossa Senhora da Graça vista lateral



fonte: via Internet

A comunidade do bairro da Nossa Senhora da Graça, pertence à Comuna da zona F como já fizemos referência anteriormente, com uma população cerca de 26.320 habitantes. A comunidade apresenta uma série de instituições que servem a comunidade onde se insere o IPB, nomeadamente o Estádio de Futebol Ombaka, Caminho de Ferro de Benguela, O Instituto Municipal de Estatística, o Centro de Reconciliação Familiar, O Centro de Saúde da Graça, os Centros Maternos Infantis, Administração Comunal da Graça, Posto de Água e Saneamento, Casas da Juventude, Universidade JEAN PIAGET, Escolas Públicas Primárias e do 1º Ciclo Secundário (da 7ª à 9ª classe), Colégio BUEIA uma instituição Privada que ministra cursos de saúde, Bombas de Combustíveis, Hotel Ombaka RITZ, Hotel Nova Viva da Graça, Comando Policial, Igrejas, como a famosa Igreja católica da Nossa Senhora Da Graça e de outras protestantes. É tradicionalmente uma área de atividade agrícola que de forma significativa tem contribuído para o desenvolvimento da comunidade.

Em função da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº17/16 de 7 de outubro, artigo 58º e 59º, segundo a Tipologia de Instituições do Ensino Secundário, a escola passou a denominar-se *Instituto Politécnico de Benguela* (IPB) por ministrar cursos do *Ensino Secundário Técnico* em várias áreas de formação.

De acordo com o artigo 57º da LBSEE, o IPB, é uma instituição do Ensino Secundário e reveste a natureza de escola *pública*. Nela ministra a formação do Ensino Secundário na componente técnica, tecnológica e prática profissional nas áreas de Mecânica com o Curso de Frio e Climatização, área de Ambiente com o curso de Gestão do Ambiente e a área de Eletricidade com os cursos de

Eletrónica Industrial e Automação, Energia e Instalações Elétricas e Energias Renováveis.

Segundo os Normativos Específicos do Subsistema do Ensino Secundário Técnico Profissional do País, o IPB em 2018 (ano durante o qual foi desenvolvido o nosso estudo empírico na referida escola) funcionou com 10^{as}, 11^{as}, 12^{as} e 13^{as} classes nos cursos diurnos e noturnos/pós-laboral.

Os cursos *diurnos* com cargas horárias máximas semanais de *32 horas*, funcionam de manhã e de tarde, com predominância da manhã ou da tarde, em função da situação, sendo o turno da manhã e da tarde para regulares. De manhã das 7h00 -12h25 e à tarde das 12h30 - 17h55 (ambos com 6 tempos letivos). Os *cursos noturnos* com cargas horárias máximas semanais de *25 horas* das 18h00 -22h05 (com apenas 5 tempos letivos). Todas as aulas vão de segunda a sexta-feira. Os *sábados* foram programados para trabalhos de manutenção dos equipamentos dos laboratórios e das oficinas, reuniões de coordenação, planificação das atividades da semana seguinte, elaboração de trabalhos para as provas de aptidão profissional (PAP's), e suas defesas e atividades extraescolares.

O horário semanal dos docentes em regime integral, integra duas componentes, sendo componente uma *letiva*, de *20 tempos* semanais (para os docentes nacionais) e de *24 tempos* semanais (para os docentes cooperantes). A componente *não letiva* do docente abrange a realização de trabalho individual que compreende a preparação das aulas teóricas e práticas, preparação de elementos de estudo a fornecer aos alunos e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

A realização de trabalho no estabelecimento de ensino, compreende: conselhos de avaliação de turmas, reuniões de coordenação pedagógica, reuniões com pais e encarregados de educação entre outras atividades previstas pela Direção da Escola ou pelo Ministério da Educação.

Recursos físicos e materiais

O Instituto Politécnico de Benguela é uma escola de construção definitiva, com um aspeto agradável, externamente de cor rosa com pilares brancos e teto azul, enquanto na parte interna é creme, azul e branca.

Imagem 2: Parte interior do Instituto Politécnico de Benguela



Fonte: elaboração própria

Possui 1 gabinete do Diretor (com balneário), 1 gabinete pedagógico, 1 gabinete administrativo, 16 salas de aulas teóricas, 8 laboratórios, 2 oficinas com balneários, 3 áreas subdivididas em cursos, 1 área de Mecânica que atende o curso de *Frio e Climatização*, 1 área do Ambiente que atende o curso de *Gestão do Ambiente*, 1 área de Eletricidade, Eletrónica e Telecomunicações que atende os cursos de *Energia e Instalações Elétricas*, de *Eletrónica, Industrial e Automação* e de *Energias Renováveis*. Ainda possui 1 gabinete de inserção na vida ativa (G.I.V.A), 1 gabinete de Coordenação em regime Pós-Laboral, 1 sala de professores, 1 cantina escolar, 1 Secretaria Geral, 1 Secretaria Pedagógica, 1 gabinete financeiro (contabilidade), 1 casa interna para o Diretor da escola, 1 enfermaria, 1 anfiteatro (com balneários), 1 biblioteca, 1 reprografia, uma arrecadação, 2 balneários para área administrativa, 1 balneário para os professores e 1 para professoras, 6 balneários para os estudantes, 1 ginásio (com balneário) para alunos, ainda 2 balneários de reserva para visitas no 1º andar, 1 sala de reuniões, 1 casa de gerador, 1 campo polidesportivo, 1 gabinete dos seguranças com Wc, 1 parque de estacionamento de viatura para os funcionários na parte do interior da instituição.

O anfiteatro e todos os laboratórios e oficinas apresentam-se equipados com dispositivos auxiliares de leitor de vídeo, leitor de CD/DVD, videoprojector, retroprojektor, etc.

Recursos humanos do IPB

Corpo Docente

No que concerne ao ano letivo 2018, a escola (IPB) matriculou 1.491 alunos nos diversos cursos, da seguinte forma:

Tabela 1 - Relação dos Alunos por área de Formação / Curso

Área de Formação / Curso	Masculino	Feminino	Total
	Nº	Nº	Nº
Frio e Climatização	358	71	429
Gestão do Ambiente	67	140	207
Energia e Instalações Elétricas	380	79	459
Electrónica Industrial e Automação	184	31	215
Energias Renováveis	145	36	181
Total	1134	357	1491

Sendo que os cursos que receberam mais alunos foram o de *Energia e Instalações Elétricas* (n=490 estudantes) e o de *Frio e Climatização* (n=429 estudantes), com forte predomínio do sexo masculino.

No que respeita à relação de alunos por ano de escolaridade, número de turmas e sexo, apresentamos a tabela que se segue:

Tabela 2 - Relação dos alunos por ano de escolaridade, número de turmas e sexo

Ano de Escolaridade	Nº de Turmas	Masculino	Feminino	Total
		Nº	Nº	Nº
10ª Classe	16	439	135	574
11ª Classe	14	346	116	462
12ª Classe	13	257	76	333
13ª Classe	4	92	30	122
Total Geral	47	1134	357	1491

Podemos constatar que à medida que avançamos no ano de escolaridade o número de turmas diminui e de forma significativa na 13ª classe.

Equipa de Direção

De acordo o artigo 16º n.º2 do Decreto 90/04, de 3 de Dezembro que aprova o estatuto do subsistema do Ensino Técnico – Profissional, conjugado com o disposto no artigo 4º n.º1 do Decreto nº37/03 de 27 de Junho que estabelece o regime jurídico e as condições de exercício dos cargos de Direção

e Chefia no ensino público não superior, que nos termos do nº3 do artigo 114º, por Despacho nº263/07 de 26/09/07, foi constituído o Corpo Diretivo por sexo. (ver anexo 3).

Tabela 3 - Equipa da Direção

Cargo	Habilitações	Sexo	Nº de Elementos
Diretor	Licenciado	Masculino	1
Subdiretor Pedagógico	Licenciado	Masculino	1
Subdiretora Administrativa	Licenciada	Feminino	1
Total			3

Equipa Pedagógica

A **tabela 4** apresenta o número de docentes, com as respetivas habilitações académicas, que no ano letivo de 2018 se encontravam a lecionar no IPB, sendo que do total de 94 docentes, 69 são do sexo masculino e 25 são do sexo feminino.

Tabela 4 - Relação dos Professores por sexo e grau académico

Grau académico	Masculino	Feminino	Nº de Elementos
	Nº	Nº	
Médios	2	1	3
Bacharéis	9	5	14
Licenciados	40	10	50
Pós-Graduados	8	2	10
Mestres	10	7	17
Doutorados	----	---	---
Total	69	25	94

Note-se que cerca de metade dos docentes apresenta o grau de licenciado e a maioria é do sexo masculino.

A **imagem 3** espelha alguns diretores de turma na sala de professores exercendo trabalho individual.

Imagem 3- Diretores de Turma na sala de professores



Fonte: elaboração própria

Pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente a Tabela 5 apresenta o número de elementos do pessoal não docente, caracterizados em funções desempenhadas, sexo e número.

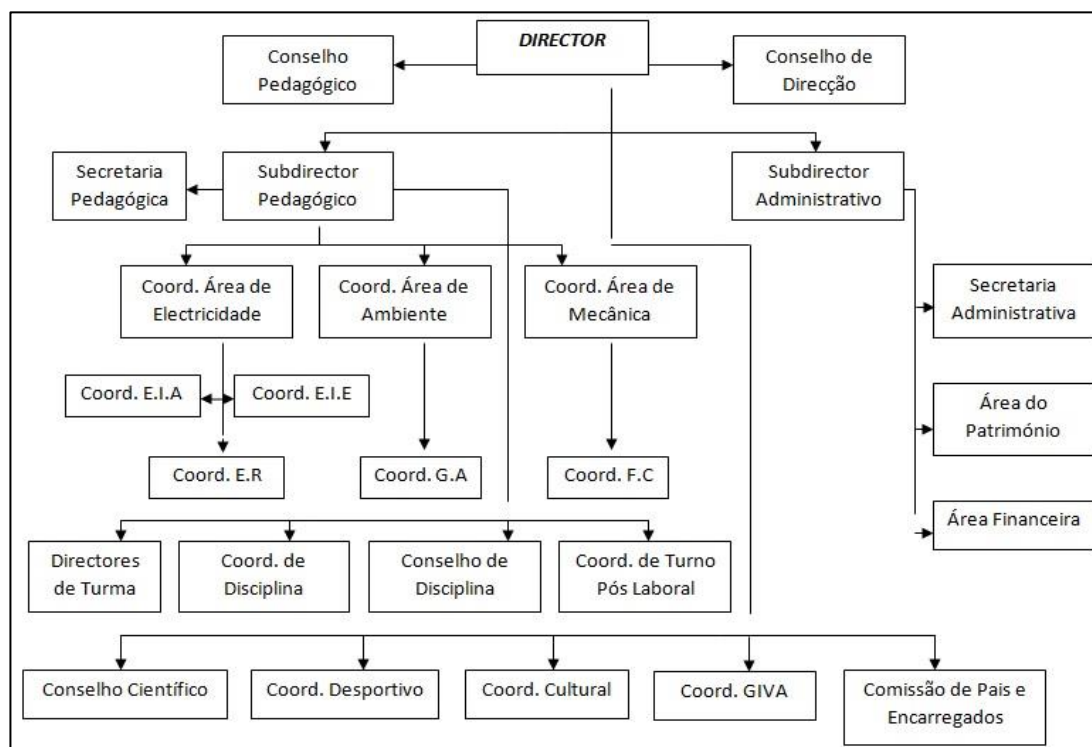
Tabela 5- Pessoal não docente

Funções desempenhadas	Sexo		Nº de Elementos
	Masculino	Feminino	
Técnico Médio Principal de 1ª classe	1	0	1
Técnico Médio de 3ª classe	2	0	2
Escriturário Dactilógrafo	0	1	1
Telefonista de 2ª Classe	0	1	1
Operário Qualificado 1ª classe	3	0	3
Operário Qualificado 2ª classe	0	1	1
Operário Não Qualificado 2ª classe	2	2	4
Auxiliar Limpeza 2ª classe	0	1	1
Total	8	6	14

Estrutura organizativa

A imagem 4 seguinte representa o organigrama do IPB, isto é, toda a equipa que constitui a escola - departamentos curriculares no seu conjunto:

Organigrama da Instituição



Fonte: Direcção da Escola

De acordo com o Estatuto das Escolas Técnicas mediante o Decreto Executivo nº87/06 de 28 de junho o organigrama acima representa a equipa escolar com as seguintes funções:

O Diretor - representante máximo que assegura a direcção da escola nas áreas pedagógica, científica, cultural, financeira e administrativa. Transmite as orientações superiores velando pela sua execução e é coadjuvado por dois Subdiretores;

O Conselho de Direcção constituído pelo Diretor e Subdiretores reúne semanalmente para organizar a atividade escolar;

Conselho Pedagógico constituído pelo Diretor Pedagógico e todos os coordenadores (áreas, cursos, disciplina, GIVA, cultura, desporto e de turno), Associação estudantil e Comissão de Pais ou Encarregados de Educação;

Subdiretor Pedagógico coadjuvante do Diretor nas questões pedagógicas e na sua ausência para além de outras competências previstas na lei, no regulamento geral das escolas técnicas e no regulamento interno;

Subdiretor Administrativo coadjuvante do Diretor nas questões administrativas e financeiras, na sua ausência para além de outras competências previstas na lei, no regulamento geral das escolas técnicas e no regulamento;

Coordenações de Áreas e de Cursos acompanham diretamente as atividades docentes dessas áreas e cursos, respondendo as todas preocupações curriculares;

Diretores de Turma asseguram a articulação, a comunicação e todas as atividades da turma ocorrentes entre professores, alunos e encarregados de educação;

Coordenadores de Disciplina asseguram a coordenação das orientações curriculares, promovem a troca de experiência e a cooperação entre todos os docentes desse conselho, atividades de investigação, entre outras de âmbito educativo;

Conselho disciplinar controla casos de indisciplina, propondo ao Diretor a graduação das sanções a aplicar;

Coordenador de Turno Pós-Laboral coordena o turno noturno e coadjuva a direção da escola nesse turno;

GIVA, coordenado por um docente psicopedagógico, apoia, informa, orienta e acompanha o aluno no percurso de inserção escolar e profissional;

Coordenador Desportivo e Cultural velam pelas atividades desportivas e culturais da escola e interação com Associação dos alunos do IPB; complementa a organização escolar o **Conselho Científico** e a **Comissão de Pais**.

5. Resultados da aplicação do questionário aos professores

O questionário (ver anexo 4) foi administrado, durante o ano letivo de 2018, aos 94 professores que lecionavam numa escola pertencente ao Ensino Técnico Profissional - o IPB, dos 94 questionários administrados recolhemos 76 devidamente preenchidos.

O questionário estava organizado em duas secções: a primeira visava recolher elementos de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos e a segunda consistia em 5 (cinco) questões direcionadas ao desenvolvimento das dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes

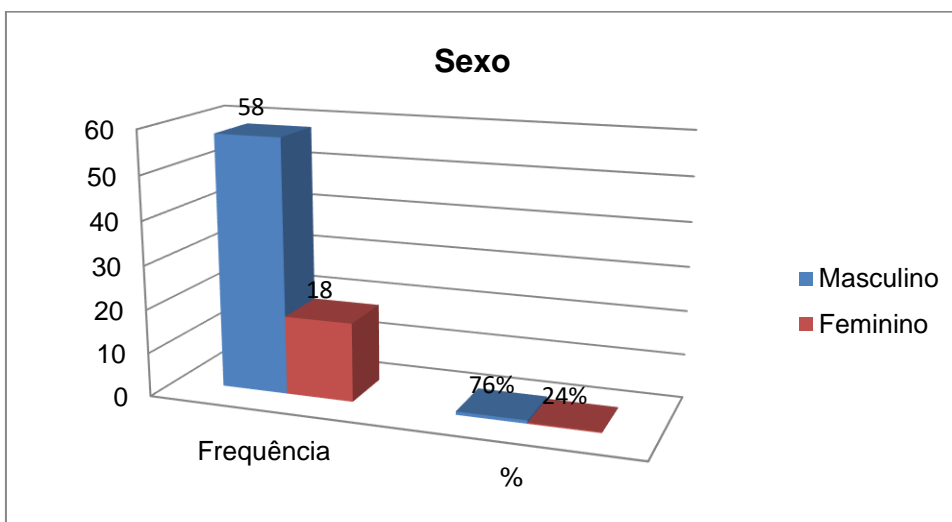
5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

A leitura da tabela 6 e a análise do gráfico 1 (ver abaixo), permitem-nos constatar que o sexo masculino é predominante (76%) comparativamente ao feminino (24%). Eventualmente, a natureza dos cursos ministrados no IPB esteja relacionada com esse predomínio.

Tabela 6: Q1 – Sexo dos respondentes

Sexo	Frequência	%	Total
Masculino	58	76%	76
Feminino	18	24%	

Gráfico 1: Q1 – Sexo dos respondentes



Fonte: Elaboração própria

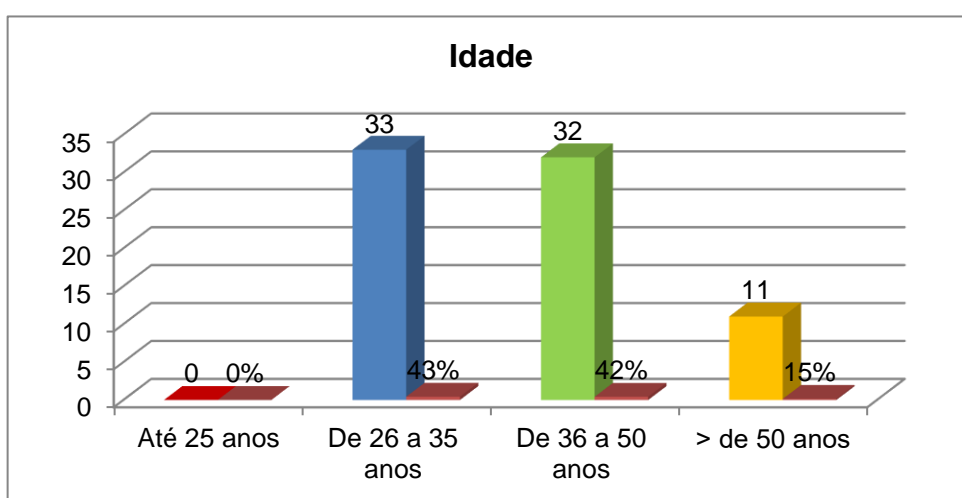
Segundo os dados apresentados na tabela 7 e no gráfico 2 (ver abaixo), observa-se que para 43% dos professores respondentes *idade* se encontra entre os 26 a 35 anos; para 42% dos professores respondentes a idade situa-se entre os 36 e os 50 anos; sendo que para 15% dos professores respondentes a idade

situa-se acima dos 15% Podemos verificar que o corpo docente pertencente ao IPB é jovem.

Tabela 7: Q2: Idade dos respondentes

Idade	Frequência	%	Total
Até 25 anos	0	0%	76
De 26 a 35 anos	33	43%	
De 36 a 50 anos	32	42%	
> de 50 anos	11	15%	

Gráfico 2: Idades dos respondentes



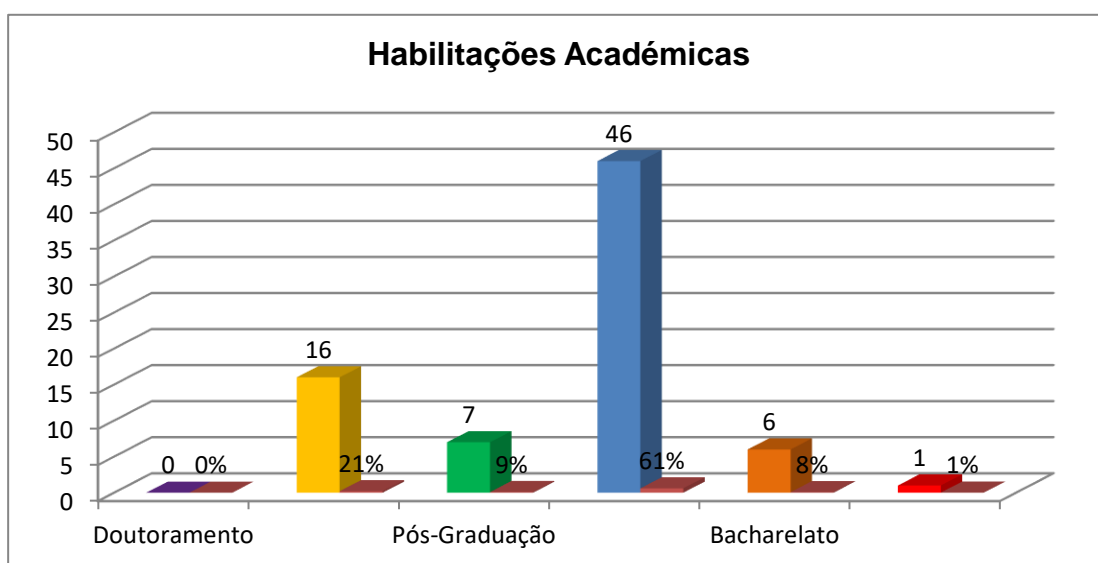
Fonte: Elaboração própria

Conforme se pode ver na tabela 8 e no gráfico nº 3, 61% dos professores respondentes possuem o grau de licenciado, seguindo-se o grau de Mestre com 21%, 9% possui algum tipo de pós-graduação e 8% possui o grau de Bacharelato,

Tabela 8: Habilitações Acadêmicas dos respondentes

Habilitações Acadêmicas	Frequência	%	Total
Doutoramento	0	0%	76
Mestrado	16	21%	
Pós-Graduação	7	9%	
Licenciatura	46	61%	
Bacharelato	6	8%	
Outra2º Ano Eng	1	1%	

Gráfico 3: Habilitações Académicas dos respondentes



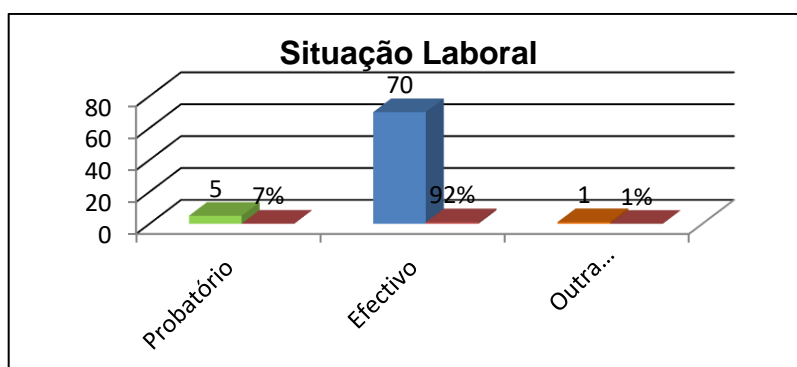
Fonte: Elaboração própria

Os dados da tabela 9 e do gráfico nº 4 (ver abaixo) dizem respeito à *situação laboral* dos entrevistados, sendo que 92% dos professores respondentes se encontram efetivos, o que contribui para a estabilidade do corpo docente e, conseqüentemente, constitui uma mais-valia para os processos de ensino e aprendizagem.

Tabela 9: Situação Laboral dos respondentes

Situação Laboral	Frequência	%	Total
Probatório	5	7%	76
Efectivo	70	92%	
Outra Qual? Colaborador	1	1%	

Gráfico nº 4: Situação Laboral



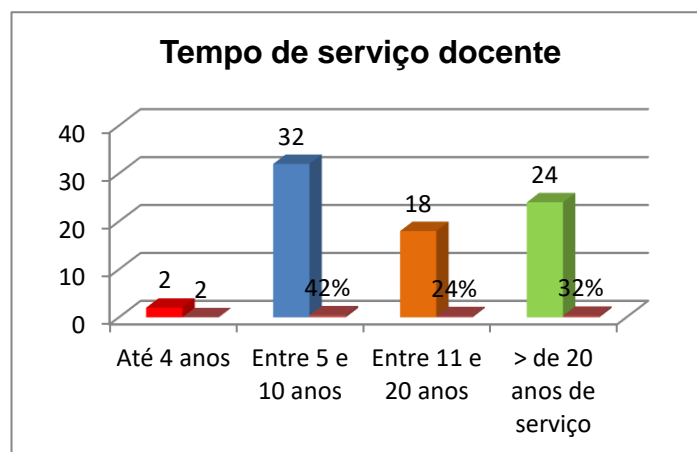
Fonte: Elaboração própria

Relativamente aos dados apresentados na tabela 10 e no gráfico n.º 5, estes espelham o tempo de serviço docente, sendo que para 42% dos professores respondentes o tempo de serviço docente se situa entre os 5 e os 10 anos de serviço, para 32% o tempo de serviço é superior a 20 anos; para 24% dos professores respondentes o tempo de serviço situa-se entre os 11 e os 20 anos de serviço, e apenas para 2% dos professores o tempo de serviço docente é inferior a 5 anos.

Tabela 10: Tempo de Serviço Docente dos respondentes

Tempo de serviço docente	Frequência	%	Total
Até 4 anos	2	2%	76
Entre 5 e 10 anos	32	42%	
Entre 11 e 20 anos	18	24%	
> de 20 anos de serviço	24	32%	

Gráfico n.º 5: Tempo de Serviço Docente



Fonte: Elaboração própria

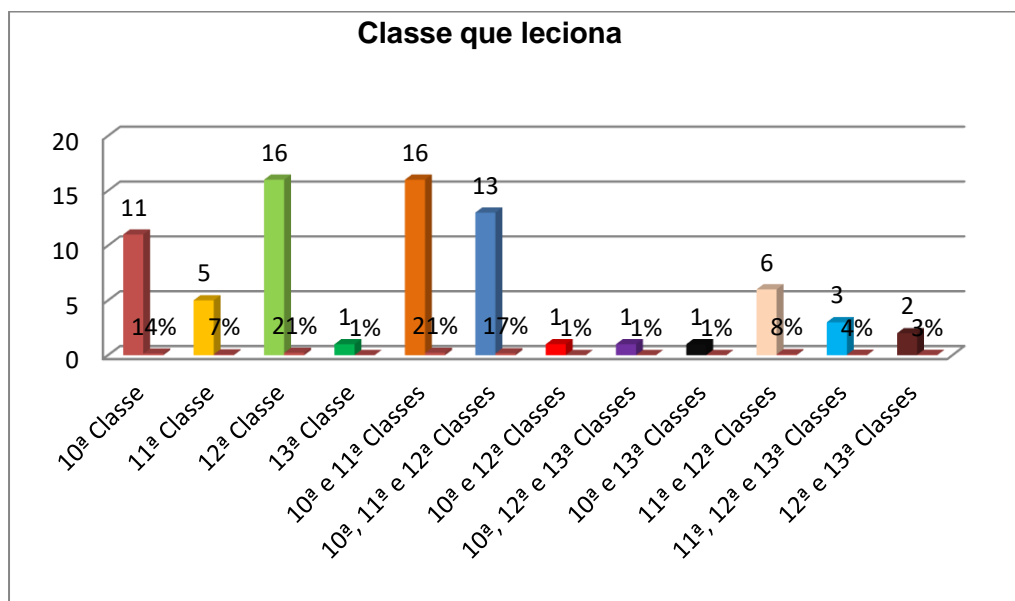
No que concerne aos dados da tabela 11 e gráfico nº 6, *classe que leciona* podemos constatar que 16 professores, correspondendo a 21% asseguram as 12^{as} classes; outros 16 professores, equivalendo a 21% igualmente asseguram as 10^{as} e 11^a classes, seguidamente 13 docentes correspondendo a 17% asseguram a 10^a, 11^a e 12^a classe.

É sobremaneira um dado relevante, pois maior número de docentes assegurando as classes propulsoras nos diferentes cursos, permite interagirem sobre as disciplinas que regem, partilharem programas e experiências laborais positivas, podendo constituir um input promotor de trabalho colaborativo docente.

Tabela 11: Classe que Lecionam os respondentes

Classe que Leciona	Frequência	%	Total
10 ^a Classe	11	14%	76
11 ^a Classe	5	7%	
12 ^a Classe	16	21%	
13 ^a Classe	1	1%	
10 ^a e 11 ^a Classes	16	21%	
10 ^a , 11 ^a e 12 ^a Classes	13	17%	
10 ^a e 12 ^a Classes	1	1%	
10 ^a , 12 ^a e 13 ^a Classes	1	1%	
10 ^a e 13 ^a Classes	1	1%	
11 ^a e 12 ^a Classes	6	8%	
11 ^a , 12 ^a e 13 ^a Classes	3	4%	
12 ^a e 13 ^a Classes	2	3%	

Gráfico nº 6: Classe que Leciona



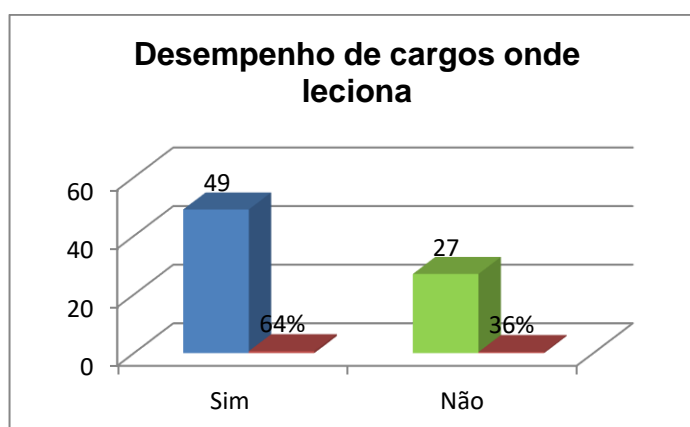
Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados apresentados na **tabela 12 e gráfico nº 7**, 64% dos professores respondentes para além da lecionação desempenham cargos no IPB. Sendo que 36% afirma não desempenhar qualquer tipo de cargo.

Tabela 12: Desempenho de Cargos

Desempenho de cargos onde leciona	Frequência	%	Total
Sim	49	64%	76
Não	27	36%	

Gráfico nº 7: Desempenho de Cargos onde leciona



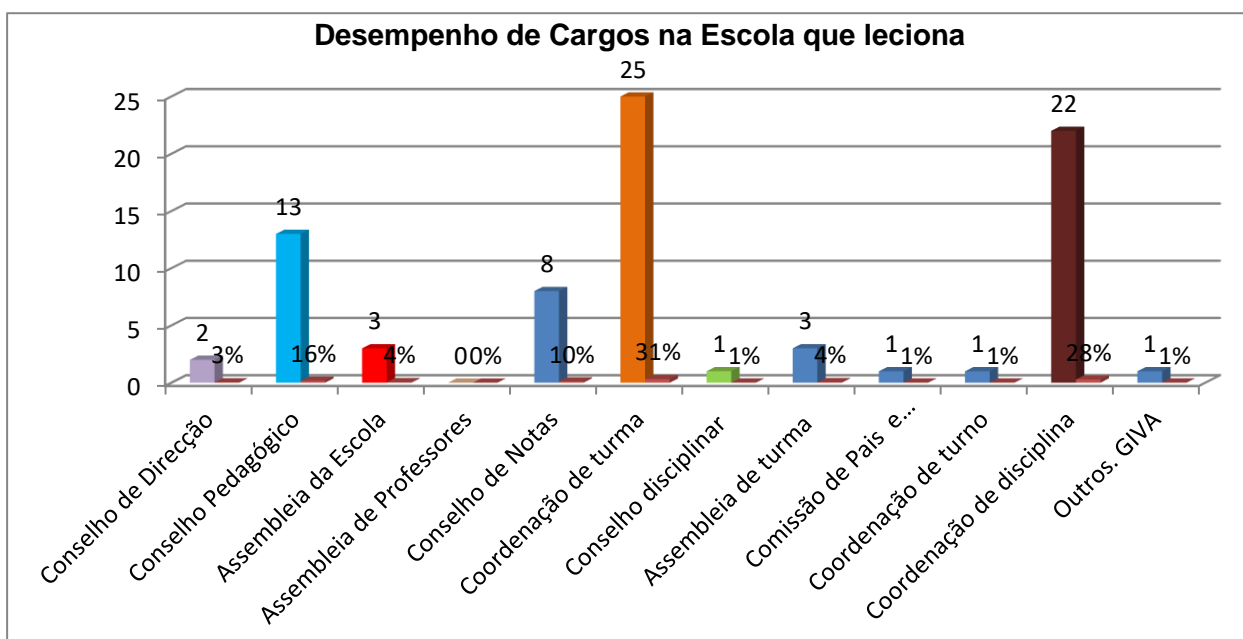
Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao tipo de cargos desempenhados pelos professores no IPB, podemos destacar a coordenação de turma com 31% dos professores a responder esse cargo, e o de coordenação de disciplina com 28% dos respondentes assinalar essa opção.

Tabela 13: Desempenho de cargos na Escola que leciona

Desempenho de Cargos na Escola que leciona	Frequência	Percentagem	Total
Conselho de Direcção	2	3%	80
Conselho Pedagógico	13	16%	
Assembleia da Escola	3	4%	
Assembleia de Professores	0	0%	
Conselho de Notas	8	10%	
Coordenação de turma	25	31%	
Conselho disciplinar	1	1%	
Assembleia de turma	3	4%	
Comissão de Pais e Encarregados de Educação	1	1%	
Coordenação de turno	1	1%	
Coordenação de disciplina	22	28%	
Outros. GIVA	1	1%	

Gráfico nº 8: Desempenho de cargos na Escola que leciona



Fonte: elaboração própria

5.2. Dinâmicas de trabalho colaborativo docente

5.2.1. Conceito de colaboração docente

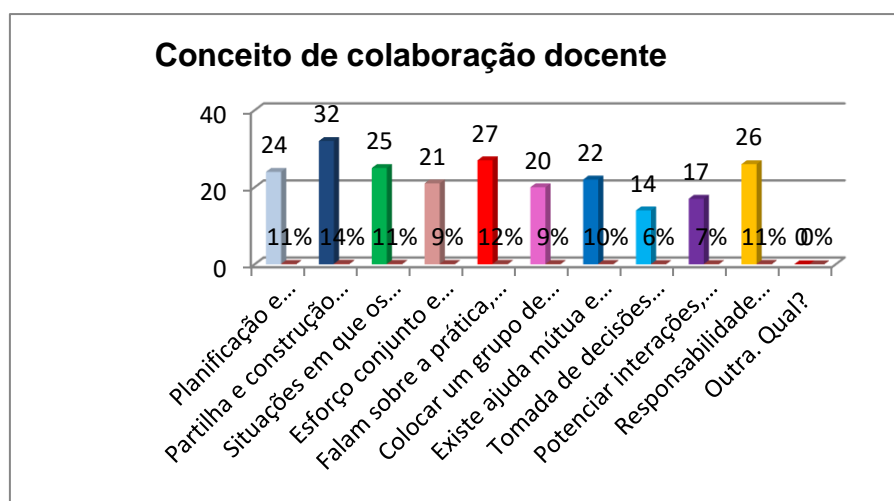
Através dos dados da **tabela 14 e gráfico n.º 9** constata-se que as opções que reuniram maior valor percentual, no que respeita à opinião dos inquiridos sobre o conceito de colaboração docente, foram por ordem decrescente: a) *Partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos a utilizar em contexto na sala de aula* com 14%; b) *“Falamos sobre a prática, observamos uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento e na avaliação do ensino e a aprendizagem e ensinamos uns aos outros as coisas que sabemos sobre o ensino e a aprendizagem”* com 12% de respostas; c) *Responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho e sejam capazes de encontrar soluções para os problemas diagnosticados*”, com 11% de respostas para esta opção.

Consideramos que as opções de resposta se encontram de alguma forma diluídas, não havendo destaque significativo para alguma das opções apresentadas.

Tabela 14: Opinião dos professores respondentes sobre o conceito de colaboração docente.

Em que consiste, na sua opinião, a colaboração docente? Assinale três opções.	Frequência	%	Total
Planificação e preparação de atividades de natureza “extraescolar”	24	11%	228
Partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos a utilizar em contexto de sala de aula	32	14%	
Situações em que os professores desenvolvem trabalho em conjunto, ao nível das reuniões	25	11%	
Esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática	21	9%	
Falamos sobre a prática, observamos uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento e na avaliação do ensino e a aprendizagem e ensinamos uns aos outros as coisas que sabemos sobre o ensino e a aprendizagem	27	12%	
Colocar um grupo de professores perante uma tarefa coletiva	20	9%	
Existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objetivos comuns e que a todos beneficiam	22	10%	
Tomada de decisões conjunta, uma negociação cuidada onde se estabelecem níveis de confiança e comunicação eficazes.	14	6%	
Potenciar interações, diálogos e reflexões em conjunto que aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua	17	7%	
Responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de encontrar conjuntamente soluções para os problemas diagnosticados	26	11%	

Gráfico nº 9: Opinião sobre o conceito de colaboração docente



Fonte: elaboração própria

5.2.2. Formas de trabalho docente na escola

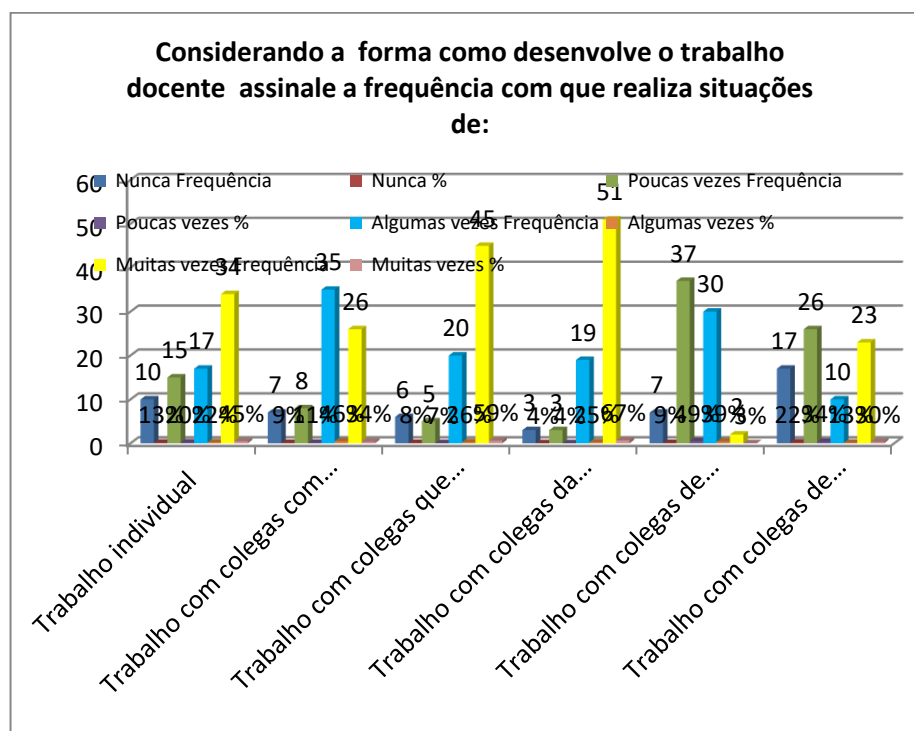
Relativamente aos dados da **tabela 15 e gráfico n.º 10**, que retratam a forma como os professores respondentes afirmam desenvolver o seu trabalho docente na escola, a situação mais assinalada (67%) como frequente Muitas Vezes foi o “Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade”. Seguidamente, a opção “Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade”, foi assinalada como uma situação frequente “Muitas vezes” por 59% dos inquiridos. O “trabalho individual” surge como a terceira opção mais assinalada (45%) com a Frequência de “Muitas vezes”.

Podemos concluir que pertencer à mesma área disciplinar constitui para os professores respondentes um fator preferencial no que diz respeito ao desenvolvimento de trabalho docente.

Tabela 15: Forma como os professores respondentes afirmam desenvolver o trabalho docente na escola

Considerando a forma como desenvolve o trabalho docente, assinale a frequência com que realiza situações de:	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Trabalho individual	10	13%	15	20%	17	22%	34	45%
Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva.	7	9%	8	11%	35	46%	26	34%
Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade.	6	8%	5	7%	20	26%	45	59%
Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade	3	4%	3	4%	19	25%	51	67%
Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares	7	9%	37	49%	30	39%	2	3%

Gráfico nº 10: Forma como desenvolve o trabalho docente na escola



Fonte: Elaboração própria

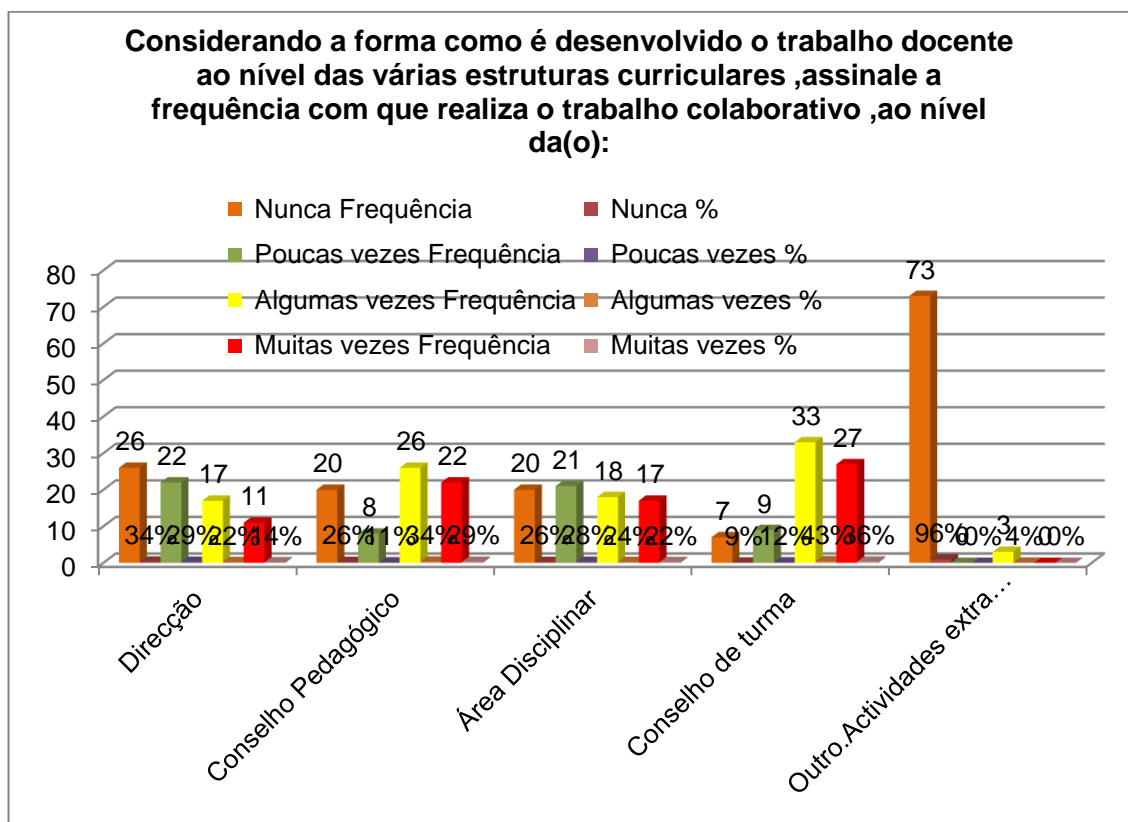
5.2.3. Desenvolvimento do trabalho docente nas estruturas curriculares

Os dados apresentados na **tabela 16 e gráfico nº 11**, referem-se à frequência com que é realizado trabalho colaborativo docente ao nível das várias estruturas curriculares. As estruturas curriculares em que os professores respondentes afirmam desenvolver com maior frequência (“Muitas Vezes”) trabalho colaborativo docente são o *Conselho de Turma* (36%), seguido de *Conselho Pedagógico* (29%) e *Área Disciplinar* (22%).

Tabela 16: Frequência com que realiza o trabalho colaborativo ao nível das várias estruturas curriculares

Considerando a forma como é desenvolvido o trabalho docente ao nível das várias estruturas curriculares, assinale a frequência com que realiza o trabalho colaborativo, ao nível da(o),	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Direção	26	34%	22	29%	17	22%	11	14%
Conselho Pedagógico	20	26%	8	11%	26	34%	22	29%
Área Disciplinar	20	26%	21	28%	18	24%	17	22%
Conselho de turma	7	9%	9	12%	33	43%	27	36%
Outro. Atividades extraescolares	73	96%	0	0%	3	4%	0	0%

Gráfico nº 11: Frequência com que realiza o trabalho colaborativo ao nível das várias estruturas curriculares



Fonte: elaboração própria

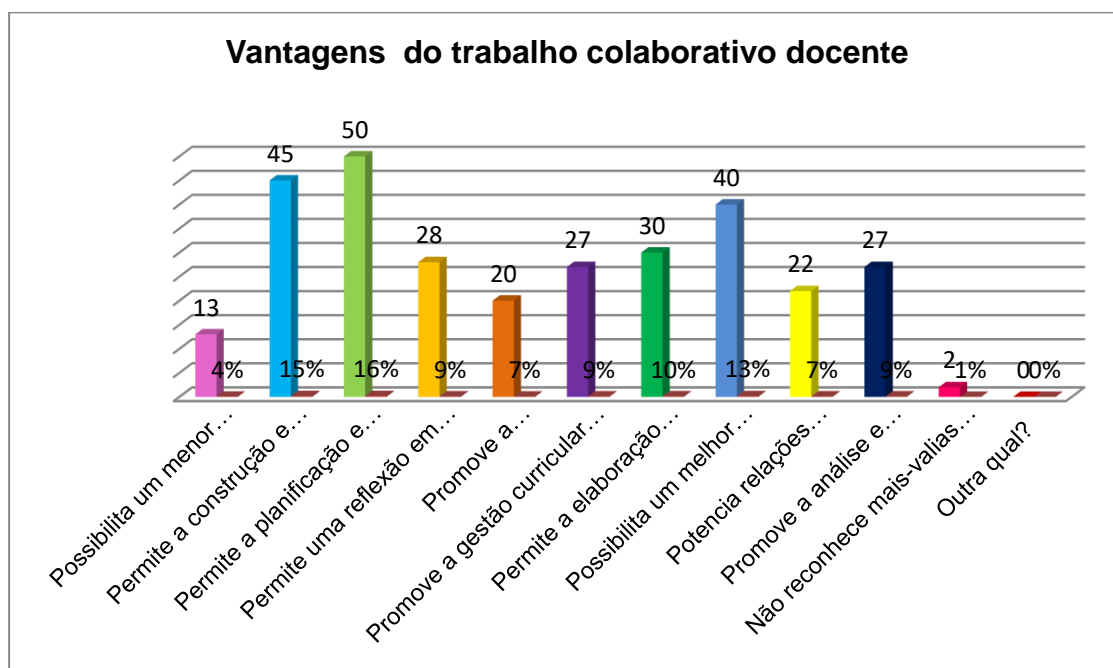
5.2.4. Vantagens do trabalho colaborativo docente

Os dados apresentados na tabela 17 e gráfico n.º 12 referem-se às *vantagens do trabalho colaborativo docente*, mais assinaladas pelos professores respondentes. As vantagens mais assinaladas foram: i) *Permite a planificação e desenvolvimento de um conjunto de actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula* (16%); ii) *Permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências* (15%) e iii) *Possibilita um melhor desempenho docente* (13%).

Tabela 17: Quatro vantagens do trabalho colaborativo docente

Considerando as possíveis vantagens do trabalho colaborativo, assinale as quatro que Considera mais importantes para o trabalho docente:	Frequência	%	Total
Possibilita um menor isolamento dos professores	13	4%	304
Permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências	45	15%	
Permite a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula	50	16%	
Permite uma reflexão em conjunto sobre as práticas letivas	28	9%	
Promove a interdisciplinaridade potenciando a conceção conjunta de projetos interdisciplinares	20	7%	
Promove a gestão curricular adotando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas aos diferentes alunos, de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.	27	9%	
Permite a elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação.	30	10%	
Possibilita um melhor desempenho docente	40	13%	
Potencia relações interpessoais professor/professor	22	7%	
Promove a análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos	27	9%	
Não reconhece mais-valias no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente	2	1%	
Outra qual?	0	0%	

Gráfico nº 12: Vantagens do trabalho colaborativo, segundo a opinião dos professores respondentes



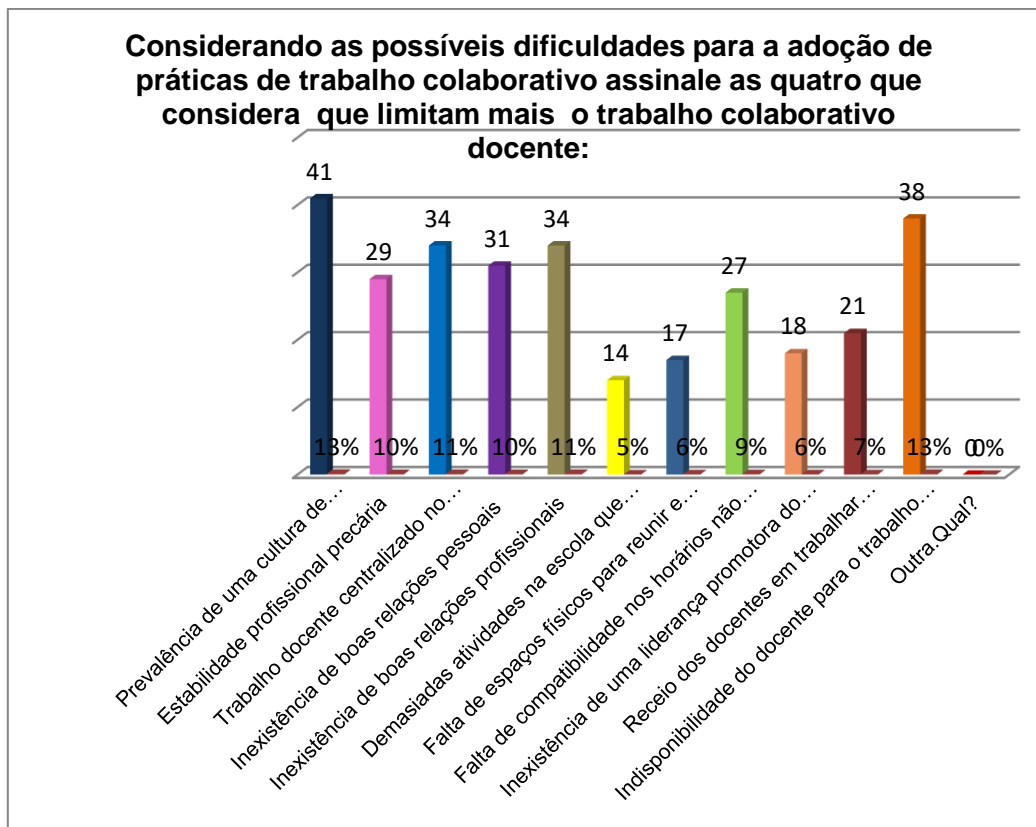
5.2.5. Dificuldades no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente

A Tabela 18 e gráfico nº 13 apresentam as 4 situações que, na opinião dos professores respondentes, *mais limitam o trabalho colaborativo docente*. a) *Prevalência de uma cultura de individualismo* (13% de taxa de respostas); b) *Indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo* (13% de taxa de respostas) c) *O trabalho docente centralizado no cumprimento dos conteúdos programáticos* (11% de taxa de respostas) d) *Inexistência de boas relações profissionais* (11% de taxa de respostas).

Tabela 18: Dificuldades do trabalho colaborativo docente, segundo os professores respondentes

Considerando as possíveis dificuldades para a adoção de práticas de trabalho colaborativo, assinale quatro que considera que limitam mais o trabalho colaborativo docente:	Frequência	%	Total
Prevalência de uma cultura de individualismo docente	41	13%	304
Estabilidade profissional precária	29	10%	
Trabalho docente centralizado no cumprimento dos conteúdos programáticos	34	11%	
Inexistência de boas relações pessoais	31	10%	
Inexistência de boas relações profissionais	34	11%	
Demasiadas atividades na escola que dificultam o trabalho colaborativo	14	5%	
Falta de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente	17	6%	
Falta de compatibilidade nos horários não letivos dos docentes	27	9%	
Inexistência de uma liderança promotora do trabalho colaborativo	18	6%	
Receio dos docentes em trabalhar colaborativamente	21	7%	
Indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo	38	13%	
Outra. Qual?	0	0%	

Gráfico nº 13: Dificuldades do trabalho colaborativo docente



Fonte: elaboração própria

CAPÍTULO 4 – Discussão de Resultados

No presente capítulo, pretendemos discutir os principais resultados obtidos no nosso estudo empírico tendo por referência o problema e os três objetivos de investigação, cruzando esses resultados com os referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação.

O propósito fundamental deste estudo enquadrava-se ao nível da caracterização do modo como se desenvolvem as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes do IPB envolvidos no estudo, assumindo-se como problema de investigação:

Como se desenvolvem as dinâmicas de trabalho colaborativo docente no Instituto Politécnico de Benguela?

Relembramos que subjacentes a este problema de investigação, delinearam-se os seguintes objetivos de investigação:

- 1. Identificar as conceções de professores sobre o trabalho colaborativo docente;*
- 2. Caracterizar as dinâmicas de trabalho que professores afirmam desenvolver;*
- 3. Identificar fatores que poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.*

De realçar que o estudo empírico da nossa investigação desenvolveu-se num contexto específico – Instituto Politécnico de Benguela, pelo que os resultados que apresentamos não são passíveis de generalização; todavia, poderão assumir-se como possível contributo para a compreensão da problemática em estudo nas demais escolas do Ensino Técnico Profissional e, também sensibilizar os agentes educativos da província de Benguela, para a importância do desenvolvimento do trabalho colaborativo docente, com repercussões benéficas para os processos de ensino e aprendizagem.

6. Resultados face aos objetivos de investigação

Os resultados serão discutidos em função de cada um dos três objetivos de investigação do nosso estudo, e os resultados apresentados no capítulo anterior serão cotejados com alguns dos referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação. Relembramos, desde já, que o instrumento principal de recolha de dados foi um Questionário (ver anexo 4) que resultou da adaptação de outros dois questionários um de Abelha (2011) e outro de Nogueira (2013). Numa primeira parte os professores participantes no estudo foram solicitados a responder a questões cujas respostas permitiam realizar a sua caracterização pessoal e profissional. Numa segunda parte do questionário os professores foram questionados sobre as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes do Instituto Politécnico de Benguela.

6.1. Primeiro objetivo de investigação

Relativamente ao **primeiro objetivo** que remete para a *identificação das conceções de professores sobre o trabalho colaborativo docente* no Instituto Politécnico de Benguela, relembramos que as três opções mais assinaladas pelos professores respondentes no que se refere ao seu entendimento sobre trabalho colaborativo docente foram: a) *Partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos a utilizar na sala de aula*; b) *“Falamos sobre a prática, observamos uns aos outros na prática, trabalhamos juntos no planeamento e na avaliação do ensino e a aprendizagem e ensinamos uns aos outros as coisas que sabemos sobre o ensino e a aprendizagem*; e, c) *Responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de encontrar soluções para os problemas diagnosticados*.

No que se refere à opção identificada pela alínea b) “Falamos sobre a prática (...)”, a mesma é consonante com a perspetiva teórica de Day (2004) em que o autor defende que o trabalho colaborativo docente só acontece quando os professores “falamos sobre a prática, observamos uns aos outros na prática, trabalhamos juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinamos uns aos outros as coisas que sabemos

sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança”. (citado por Abelha & Machado, 2018, pp. 105-106).

Face a estes resultados, concluímos que os docentes do IPB revelam um discurso consonante com perspectivas teóricas (Hargreaves, 1998; Roldão, 2007) que defendem que o trabalho colaborativo docente não se pode limitar apenas à partilha de materiais pedagógicos – *colaboração confortável* - mas tem de ir mais além (dentro das salas de aula).

Contudo a opção que remete a colaboração docente como uma “*Tomada de decisões conjunta, uma negociação cuidada onde se estabelecem níveis de confiança e comunicação eficazes*”, apenas foi sinalizada por 6% dos professores respondentes, o que denota alguma fragilidade na conceção de trabalho colaborativo docente, pois o mesmo deve estruturar-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados” (Roldão, 2007, p. 27)

6.2. Segundo objetivo de investigação

No que concerne ao **segundo objetivo**, este remete para a caracterização das dinâmicas de trabalho que os professores afirmam desenvolver em contexto escolar.

O “trabalho individual” foi apontado com uma frequência de “Muitas Vezes” por 45% dos professores respondentes, situação que vai ao encontro de resultados obtidos em outras investigações (Abelha, 2011, 2014; Neto-Mendes, 1999; Thurler, 1994) que demonstram que o trabalho docente é na maioria das vezes individual e solitário. No entanto, consideramos à semelhança de Hargreaves (1998) que o trabalho individual docente é condição essencial ao desenvolvimento do próprio trabalho colaborativo docente. O *tempo de preparação* como o autor denomina é fundamental para que o próprio professor possa refletir sobre as suas práticas. “Até porque acreditamos que a individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva (Fullan & Hargreaves, 2001, citados por Abelha, 2011, p. 119).

A situação “*Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade*” foi apontada por 67% dos professores respondentes, resultado consentâneo com a perspetiva teórica de Hargreaves (1998) que defende que numa *cultura docente balcanizada* os professores se juntam em subgrupos de trabalho mais pequenos, cujo critério de formação é pertencer ao mesmo grupo disciplinar que lecionam. A este propósito, Neto-Mendes (2001) alerta que “este modelo de organização escolar sustentado na segmentação dos saberes apresenta-se mais como um obstáculo à comunicação e à colaboração intraorganizacional do que como facilitador da colaboração (citado por Abelha, 2011, p. 120). Note-se que a balcanização da vida profissional docente em função de critérios disciplinares, contribui para uma visão de escola segmentada e hierarquizada, de acordo com saberes académicos (Goodson, 1997, referido por Abelha, 2011, p. 120). Acresce, ainda, a situação “*Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares*” que apenas foi apontado com a frequência de “*muitas vezes*” por 3% dos professores respondentes, o que denota a predominância de uma cultura de trabalho docente balcanizada no IPB.

No que concerne ao desenvolvimento de trabalho colaborativo nas diferentes estruturas curriculares, o *Conselho de Turma* é a estrutura que os professores assinalam (36%) como sendo a estrutura em que se desenvolve maior trabalho colaborativo entre docentes, seguido de *Conselho Pedagógico* (29%) e *Área Disciplinar* (22%). Neste contexto, e segundo o Decreto Executivo nº87/06 de 28 de Junho que faz referência ao Estatuto das Escolas Técnicas de Angola, é feita menção à necessidade de incrementar maiores índices de trabalho colaborativo docente.

No cômputo geral tem-se verificado um tipo de forma de cultura balcanizada, em que professores muitas vezes formam grupos específicos que normalmente trabalham em conjunto e com quem, convivem mais na sala dos professores (Nogueira, 2013, p.42), tal como acontece em algumas atividades da escola - IPB. Prova disso, são as atividades extraescolares com a opção “*Nunca*” no ano letivo 2018, que foram escassas, não obstante alguns encontrarem aí oportunidades para desenvolverem trabalho colaborativo docente.

Em suma, uma vez fixadas as várias estruturas curriculares na escola, há a necessidade permanente de se desenvolver o trabalho colaborativo entre os docentes no âmbito de melhor se salvaguardar o progresso Institucional, pois só assim, “o trabalho colaborativo poderá ser o motor de mudança, contribuindo obviamente para o desenvolvimento profissional dos docentes. A sociedade está a mudar rapidamente, exigindo cada vez mais, à escola e conseqüentemente aos professores que estes desenvolvam conhecimentos e competências, permitindo seguir as constantes mudanças da sociedade” (Carrilho, 2011, p.51).

6.3. Terceiro objetivo de investigação

O terceiro objetivo de investigação remete *para a Identificação, por parte dos professores respondentes, de fatores que poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.*

Segundo os resultados obtidos na questão relativa às vantagens do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, as mais assinaladas foram: a) *Permite a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula*, com a maior percentagem (16%);seguida de b) *Permite a construção e partilha de recursos materiais ideias e experiências*, correspondente a 15%, c) *Possibilita um melhor desempenho docente*, correspondendo a 13%; e, d) *Permite a elaboração conjunta de informação adequada, relativa aos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, para disponibilizar aos pais e encarregados de educação*, correspondendo a 10%. Neste sentido, a visão geral dos respondentes é a de que o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente é uma mais-valia, à semelhança da perspetiva dos autores Boavida e Ponte (2002, citados por Leite, 2015, p.55) que defendem que: “O trabalho colaborativo é um recurso valioso por vários motivos, sendo essencial considerar, os elementos que formam o grupo reúnem energias com vista a um objetivo comum, possibilitando a ação e a determinação em ultrapassar os obstáculos. Apresentam-se também diferentes visões, com base nas diferentes experiências, permitindo maiores recursos ao realizar uma determinada tarefa,

possibilitando grandes mudanças e inovações, visando um maior sucesso na implementação do trabalho que se aspira concretizar. Também o diálogo, a interação e a reflexão conjunta permitem estimular as sinergias que criam melhores condições favoráveis face às incertezas e aos obstáculos que vão surgindo”.

Relativamente aos fatores que podem dificultar maiores índices de desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, os professores respondentes assinalaram: a *Prevalência de uma cultura de individualismo docente* com uma frequência de 13%; a *Indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo*, com uma frequência de 13%; o *Trabalho docente centralizado no cumprimento dos conteúdos programáticos* com uma percentagem de 11%; e a *Inexistência de boas relações profissionais*, numa percentagem de 10%.

A propósito da situação assinalada como *Trabalho docente centralizado no cumprimento dos conteúdos programáticos*, esta vai ao encontro da teorização de Roldão (2007) quando a autora defende que esta situação constitui um constrangimento ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, pois o *predomínio da normatividade curricular*, leva mais a uma *lógica de cumprimento* do que a uma lógica de eficácia e qualidade.

Indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo, foi outro dos fatores apontado como constrangimento ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente. De acordo com Hargreaves (referido por Abelha, 2011, pp. 117-118), essa indisponibilidade pode dever-se a um destes tipos de individualismo, a saber: i) *individualismo eletivo* – em que o professor motivado pela sua insegurança pessoal ou receio da crítica dos pares remete-se ao isolamento; ii) *individualismo constrangido* – que é motivado pelas condições físicas e administrativas que norteiam o trabalho docente; e o iii) *individualismo estratégico* – que resulta de uma opção estratégica do professor que considera que o seu tempo e energia devem ser dedicados ao processo de ensino em contexto de sala de aula.

Em suma, de acordo com os resultados obtidos, a cultura do individualismo prevalece em detrimento de uma cultura de colaboração docente no Instituto Politécnico de Benguela. Esta situação aliada à indisponibilidade do docente para o trabalho colaborativo, à inexistência de boas relações profissionais,

pode dificultar o *feedback* entre os professores e um desenvolvimento curricular eficaz, assim como, o desenvolvimento profissional, permitindo neste caso um trabalho apenas centralizado no cumprimento dos conteúdos programáticos. Tudo isso só vem complicar o processo educativo, criando barreiras entre os professores.

Assim, confrontando os resultados com o referencial teórico, recordamos que segundo os autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2004, citados por Abelha, 2011,p.119),” assumir o individualismo docente totalmente perverso seria imprudente, embora o mesmo promova divergências e criatividade indispensáveis a uma aprendizagem dinâmica em grupo”.

CONCLUSÕES

Esta dissertação assumiu como objetivo fundamental dar a conhecer as dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes do Instituto Politécnico de Benguela, pois cremos que a colaboração docente constitui um dos fatores de mudança, de desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Abelha & Machado, 2018; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Hargreaves, 1998).

Neste sentido, efetuámos uma revisão da literatura sobre o tema em questão, durante a qual consultámos vários autores e fontes, onde encontrámos dados valiosos que nos permitiram sustentar, confrontar com os resultados obtidos na nossa investigação, reconhecendo a importância do trabalho colaborativo docente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesta perspetiva, os resultados surgem dando resposta aos objetivos de investigação preconizados, sendo o primeiro objetivo remetido para a identificação das conceções de professores sobre o trabalho colaborativo docente. Sendo assim, importa salientar que os docentes do IPB embora revelem algumas atitudes comportamentais que se coadunam com a existência de algum nível de colaboração docente, existe algum nível de fragilidade no que se refere à sua conceção e mais-valias que resultam do trabalho colaborativo docente. Pois, pese embora, valorizem o trabalho colaborativo, considerando-o como uma forma “melhor”, mais solidária e menos competitiva, considerada positiva para o bom relacionamento e disponibilidade para o outro, fato defendido por esta autora, em que “o trabalho colaborativo estrutura - se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados” (Roldão, 2007, p. 27), os dados parecem indicar uma maior valorização do trabalho individual docente, aquele que se realiza à porta fechada, na sala de aula.

As dinâmicas de trabalho colaborativo que os professores afirmam desenvolver, estão intrinsecamente ligadas à forma como se desenvolve o trabalho docente na escola, bem como ao nível de várias estruturas, nas diversas situações. Relativamente à primeira questão, as formas de trabalho privilegiadas pelos professores respondentes, correspondem a duas formas:

balcanização e individualismo. Realidade que corrobora perspectivas teóricas de diferentes autores Abelha (2011), Abelha, Machado & Lobo, (2014, 2015), Fullan & Hargreaves (2001); Horn (2005), Sawyer & Rimm-Kaufman (2007), citados por Abelha & Machado (2018).

Relativamente às estruturas curriculares onde se desenvolvem maiores índices de trabalho colaborativo docente, foi destacado pelos professores participantes o “Conselho de Turma” seguido pelo “Conselho Pedagógico”. Esses dados remetem para a necessidade premente de se continuar a desenvolver o trabalho colaborativo entre os docentes no âmbito de melhor se salvaguardar o progresso Institucional (Decreto Executivo n.º 87/06 de 28 de Junho), buscando mudanças de âmbito colaborativo que possam obviamente contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Por outro lado, há fatores que poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento deste processo docente, isto é, fatores vantajosos ou facilitadores do trabalho colaborativo entre docentes. E quanto a esta questão, os respondentes estão conscientes que o trabalho colaborativo nas escolas é sempre uma mais-valia para o desenvolvimento profissional, manifestando vontade de vivenciarem mais oportunidades de desenvolverem esse tipo de trabalho com os colegas.

Portanto, tendo em conta as inúmeras vantagens, o trabalho colaborativo torna-se valioso, pois os elementos que formam esse grupo reúnem energias para um objetivo comum, favorecendo a ação e a determinação em vencer obstáculos. Também diferentes visões são baseadas em diferentes experiências, permitindo maiores recursos na realização de uma determinada tarefa, possibilitando maiores mudanças e inovações as quais conduzem a um sucesso de qualidade na realização de trabalho a ser concretizado. O diálogo, a interação e a reflexão conjunta são também um contributo para estimular as sinergias, criando melhores condições de êxito perante às incertezas e aos obstáculos encontradas (Boavida e Ponte 2002, citados por Leite, 2015, p.55).

São enormes as vantagens do trabalho colaborativo Abelha (2011, p.135-136), constatando que a criação de relações de colaboração docente é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas (Hargreaves, 1998). (...) as culturas colaborativas promovem a diversidade,

sendo, simultaneamente a *interdependência* estimulada, uma vez que os professores aprendem uns com os outros, identificam inquietações comuns e trabalham colaborativamente na resolução dos seus problemas.

Destacamos aqui, também, as *dificuldades inerentes ao desenvolvimento do trabalho colaborativo docente*, cujos dados relevam a existência predominante de uma cultura de individualismo, potenciada pela indisponibilidade dos docentes para trabalharem de forma colaborativa, bem como a inexistência de boas relações profissionais o que dificulta o *feedback* entre os participantes e um desenvolvimento curricular eficaz.

Contudo, vários autores revelam que considerar o individualismo docente totalmente perverso seria imprudente, pois o mesmo promove divergências e criatividade indispensáveis a uma aprendizagem dinâmica em grupo (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2004, citados por Abelha, 2011, p.119) constituindo desta forma uma estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades.

Conscientes de que esta temática de investigação não se esgota aqui, atrevemo-nos a lançar um conjunto de propostas que poderão ser indutoras de maiores níveis de desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, nomeadamente:

1. Promover ações de formação no âmbito da colaboração docente que envolvam docentes de diferentes áreas curriculares;
2. Apresentar os resultados desta investigação no IPB e discuti-los de forma reflexiva com os professores e a equipa da direção do IPB.
3. Sensibilizar a equipa de direção para a necessidade de criar condições organizacionais que promovam o desenvolvimento colaborativo docente;
4. Repensar a formação inicial docente que deverá contribuir para a formação dos futuros professores assente numa lógica de colaboração.

Limitações do estudo

A primeira limitação advém da dificuldade de acesso a bibliografia que não está disponível na internet e ao elevado custo de aquisição dessa mesma bibliografia.

Como segunda limitação, e embora não fosse propósito do nosso estudo, julgamos que teria sido enriquecedor ter conseguido observar dinâmicas de trabalho docente ao nível das diferentes estruturas curriculares, de modo a confrontar discursos dos professores respondentes com as práticas dos mesmos. No entanto, considerando a limitação de tempo inerente ao estudo, tal não foi planeado e implementado.

Sugestões para estudos futuros

Tratando-se de um estudo de caso, e assumindo que os resultados a que chegámos são válidos somente para o contexto (Instituto Politécnico de Benguela) onde foi desenvolvido o nosso estudo empírico, consideramos que as conclusões a que chegámos, são indutoras da seguinte questão:

- será a realidade deste Instituto, no que diz respeito ao desenvolvimento de colaboração docente, espelho da realidade nacional?

Neste sentido, consideramos que seria importante “replicar” este estudo a diferentes contextos escolares, que permitissem aprofundar a compreensão das razões que conduzem à prevalência de uma cultura de individualismo docente.

Seria, igualmente, importante realizar estudos que implicassem a observação de dinâmicas de trabalho docente e a realização de estudos que envolvessem a auscultação das equipas de direcção das escolas sobre as questões que envolvem a colaboração docente. Fi

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abelha, M.; Machado, E. A. & Lobo, C. (2014). *Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos*. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hipólito (Orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, (pp.5368-5380). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (ISBN: 978-989-8471-13-0). <https://www.researchgate.net/>
- Abelha, M. & Machado, E. (2018). *Supervisão, colaboração e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP*. Revista de Estudos Curriculares, 9 (1), 103-121. ISSN 2183-8759. <http://hdl.handle.net/11328/2493>.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alvarenga, M.E (2012). *Metodologia da investigação qualitativa e quantitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. (2ª edição) - 1ª reempresão. Paraguai
- António, M. (2018). *Competências essenciais ao exercício do cargo de Diretor: percepções dos professores*. Porto: Universidade Portucalense. (Dissertação em Administração e Gestão da Educação).
- Arias, F.G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ªed.). Caracas: Episteme.
- Bastos, F. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária – estudo de caso*. Porto: Universidade Portucalense. (Tese de Doutoramento em Educação).

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª edição). Lisboa: Edições Gradiva.
- Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GT I (Ed.). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. P.43-55.*
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carrilho, M. (2011). Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação. Mestrado em Inovação e Mudança Educacional. Instituto Politécnico de Viana de Castelo.http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1483/1/Maria_Carrilho.pdf
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Fialho, I.J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n.º2. Centro de investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.
- Forte, A & Flores, M.A. (2011). Concepções e práticas de colaboração docente. In M.P.Alves, & Flores, A.M. (Org), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.53-100). Portugal: Edições Pedagogo.
- Freixo, M. J. (2012). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas* (4ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Frota, A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Alfragide: Portugal Editora: McGraw-Hill.
- Julia, D. (2001). A cultura como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, nn.1, jan./jun.
- Lamy, P. (2015). *Colaboração e satisfação: percepção dos professores de educação especial e titulares de turma. Estudo no 1º ciclo do ensino*

- básico, na região do Algarve*. Mestrado em Educação. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Leite, F. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária – estudo de caso* Tese de Doutoramento em Educação. Porto: Universidade Portucalense.
- Lima, J. A. (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*, Vol. 91, Nº 4 . pp. 509-336.
- Loro, A.P. & Tomazetti, E.A. (2008) A cultura docente no contexto escolar. *Quaestio, Sorocaba, SP, Vol.10, n1/2, p.209-219*.
- Martins, S. M. A.B. (2013). *O Trabalho Colaborativo como meio de desenvolvimento profissional do projeto FÉNIX na ESPS (Estudo de caso)*. Tese de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria.
- <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1974/1/TESE%20FINAL>.
- Mendes, M. (2011). *O Perfil do professor do Século XXI – Desafios e competências: As competências dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Granada. Editorial de la Universidade de Granada.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes – Um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Mosqueira, P (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico – estudo de caso*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação- Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18709/1/Patr%C3%ADciaMosqueira>.
- Muquendi, A. (2015). *Lideranças em contexto escolar: o caso da escola de formação de professores de Cambulo*. Porto: Universidade Portucalense. (Dissertação em Administração e Gestão da Educação).

- Nogueira, C (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola*. Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Nogueira, P. (2013). *Trabalho colaborativo docente no ensino das ciências: um estudo de caso*. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação em Supervisão e Coordenação da Educação.
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. R. Transmutare, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 293-312, jul./dez. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: 5-6-2019.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Tavares, M.A. (2015). *Professor, Currículo e Mudança. A Reforma Educativa em Angola*. Benguela. Editor Paulo Cardo.
- Teixeira, M.J. P. (2012). *Trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática*. Tese de Mestrado de Ciências da Educação. Lisboa. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Normas Legislativas

- Decreto Executivo nº87/2006/"D.R. I Série – nº 78".
- Decreto Executivo nº308/06 de 18 de Novembro.
- Despacho de nomeação nº263/07 de 26 /9/2007
- Decreto estatuto orgânico nº 3/2008, "D.R.I Série "40 (4 -03-2008) 366- 367
- Decreto Presidencial nº160/18/"D.R. I Série – Nº 95" (3-06-2018) 3720-3733
- Lei nº 13/01 (2001. *Lei de Base do Sistema da Educação, Luanda/Angola*
- Lei nº 17/16 (2016). *Lei de Base do Sistema da Educação em Angola "D.R.I Série " 170 (7-10-2016) 3994-4013.*

ANEXOS

Anexo 1 | Pedido de autorização / Participação em Projeto de investigação

Exmo. Senhor

Diretor da Escola Dr. Jorge Joaquim Maneco

Assunto - Participação em projeto de investigação.

Eu, **Joana Mekele Eduardo**, no âmbito do projeto de Mestrado em Administração e Gestão da Educação que estou a desenvolver na Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Porto, Portugal, sob a orientação científica das Doutoradas Marta Abelha e Cristina Costa Lobo, venho solicitar formalmente a Vossa colaboração para que a dimensão empírica da nossa investigação possa ser realizada na Escola em que V/ Excelência assume funções de direção.

A concretização deste projeto engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre a temática: *Trabalho colaborativo entre docentes*.

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

	Autorizo	Não autorizo
Aplicação do questionário	X	
Divulgação do nome da escola	X	

20-06-2016

Grata pela sua atenção e disponibilidade, subscrevemo-nos.



Joana Mekele Eduardo

A handwritten signature in black ink that reads "Joana Mekele Eduardo".



Segunda-feira, 8 de Janeiro de 2007

I Série — N.º 4

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número — Kz: 90,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — E.P., em Luanda, Caixa Postal 1306 — End. Teleg.: «Imprensa»	ASSINATURAS		O preço de cada linha publicada nos <i>Diários da República</i> 1.ª e 2.ª séries é de Kz: 75,00 e para a 3.ª série Kz: 95,00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — E. P.
		Ano	
	As três séries	Kz: 400 275,00	
	A 1.ª série	Kz: 236 250,00	
	A 2.ª série	Kz: 123 500,00	
	A 3.ª série	Kz: 95 700,00	

SUMÁRIO Ministério da Educação

Decreto executivo n.º 5/07:

Cria e aprova o respectivo quadro de pessoal para os Institutos Médios Politécnicos das Províncias de Benguela, Bié, Huambo, Huíla, Malanje, Cuanza-Norte e Cuanza-Sul.

Despacho n.º 9/07:

Determina o encerramento das instalações onde a denominada «Associação dos Profissionais da Administração, Diplomacia e Assuntos Globais (APDGA)» ministra cursos superiores de gestão executiva, engenharia informática, relações internacionais e práticas de direito no Município do Cazenga, Província de Luanda.

Despacho n.º 10/07:

Cria uma comissão com o objectivo de elaborar um projecto de orçamento para financiamento da reforma educativa no prazo de 20 dias.

Despacho n.º 11/07:

Determina o encerramento das instalações onde a denominada «Universidade Polivalente do Bengo» ministra cursos superiores de economia e ciências da educação.

Despacho n.º 12/07:

Indica João Domingos da Silva Constantino, Director Geral da Empresa EDIMEL — EP, para assinar os contratos resultantes do concurso público.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto executivo n.º 5/07

de 8 de Janeiro

Ao abrigo do disposto no artigo 71.º da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, que aprova as bases do sistema de educação, conjugado com as disposições do Decreto-Lei n.º 5/02, de 1 de Fevereiro, que define as condições e procedimentos de elaboração e gestão dos quadros de pessoal da administração pública.

Nos termos do n.º 3 do artigo 114.º da Lei Constitucional, determino:

Único: — São criadas e aprovado o respectivo quadro de pessoal para os Institutos Médios Politécnicos das Províncias de Benguela, Bié, Huambo, Huíla, Malanje, Cuanza-Norte e Cuanza-Sul, constantes do mapa e modelos anexos ao presente decreto executivo, dele fazendo parte integrante.

Publique-se.

Luanda, aos 18 de Novembro de 2006.

O Ministro, *António Burity da Silva Neto*.

Mapa a que se refere o artigo único do decreto

Número	Designação	Nível	Localidade
1	Instituto Médio Politécnico Lobito/Benguela	Médio	Lobito
2	Instituto Médio Politécnico de Benguela	Médio	Benguela
3	Instituto Médio Politécnico do Lubango	Médio	Lubango
4	Instituto Médio Politécnico do Sumbe	Médio	Sumbe
5	Instituto Médio Agrário do Bié	Médio	Kuito
6	Instituto Médio Agrário do Huambo	Médio	Huambo
7	Instituto Médio Agrário do Cuanza-Norte	Médio	N'Dalatando
8	Instituto Médio Agrário do Cuanza-Sul	Médio	Sumbe
9	Instituto Médio Agrário	Médio	Malanje

ANEXO I

Dados sobre a escola

Município: Lobito; Comuna:

Escola: Instituto Médio Politécnico de Benguela/Lobito.

Nível de ensino: médio.

Classes que lecciona: 10.ª, 11.ª e 12.ª classes.

Zona geográfica/quadro domiciliar: urbana.

N.º de salas de aula: 20.

N.º de turma: 60; n.º de turnos 3.

N.º de alunos/sala: 35; total de alunos: 2100.



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

DESPACHO Nº 263/07.
de 26 de 9 .07

Convindo nomear o corpo directivo das Escolas Técnicas recém criadas;

Ao abrigo do disposto no artigo 16º nº 2 do Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro que aprova o Estatuto do Sub-Sistema de Ensino Técnico-Profissional, conjugado com o disposto no artigo 4º nº 1 do Decreto nº 37/03, de 27 de Junho que estabelece o regime jurídico e as condições de exercício dos cargos de Direcção e Chefia nos estabelecimentos de ensino públicos não superior;

Nos termos do número 3 do artigo 114º da Lei Constitucional,

Determino:

Artigo único:

É nomeada a Direcção do Instituto Médio Politécnico de Benguela, sito no Província de Benguela, com a composição seguinte:

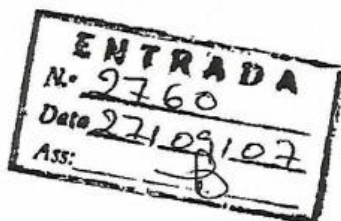
- a) Jorge Joaquim Maneco – Director;
- b) Simão Cativa – Sub-Director Pedagógico;
- c) Joana Mekele - Sub-Directora Administrativa.

Publique-se.

GABINETE DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, EM LUANDA, AOS 26 DE 9
DE 2007.

Ø MINISTRO DA EDUCAÇÃO,

- ANTONIO BURITY DA SILVA NETO.-



Anexo 4 | Questionário

Questionário

Este questionário destina-se à recolha de dados, para a elaboração de um trabalho de investigação denominado «Trabalho colaborativo entre docentes: um estudo de caso», no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, desenvolvido no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense (Porto, Portugal).

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

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

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

Grata pela sua colaboração.
Junho de 2018
Joana Mekele Eduardo

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO RESPONDENTE

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

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade:

Até 25 anos

De 26 a 35 anos

De 36 a 50 anos

Mais de 50 anos

3. Habilitações Académicas:

Doutoramento

Mestrado

Pós-Graduação

Licenciatura

Bacharelato

Outra Qual? _____

4. Situação laboral:

Probatório

Efetivo

Outra Qual? _____

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

Até 4 anos

Entre 5 e 10 anos

Entre 11 e 20 anos

Mais de 20 anos de serviço

6. Nível de ensino que leciona:

10ª classe

11ª classe

12ª classe

13ª classe

Outra Qual? _____

7. Desempenho de cargos na escola onde leciona:

Sim Não

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

Conselho de Direção	<input type="checkbox"/>	Conselho disciplinar	<input type="checkbox"/>
Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Assembleia de turma	<input type="checkbox"/>
Assembleia de Escola	<input type="checkbox"/>	Comissão de Pais e Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>
Assembleia de Professores	<input type="checkbox"/>	Coordenação de turno	<input type="checkbox"/>
Conselho de Notas	<input type="checkbox"/>	Coordenação de classe ou de disciplina	<input type="checkbox"/>
Coordenação de turma	<input type="checkbox"/>		
Outro. Qual? _____			

PARTE II – “DINÂMICAS DE TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE”

(Assinale com uma cruz (X) a situação que melhor traduz a sua opinião).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Questionário adaptado de Abelha (2011)