

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA – ESTUDO DE CASO

Fernanda Margarida Monteiro da Silva Ferreira Bastos Leite

Tese de Doutoramento em Educação

Orientação: Professora Doutora Cristina Costa Lobo

Abril, 2015



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

AGRADECIMENTOS

A todos os que estiveram presentes de uma ou de outra forma nos momentos propícios ao meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os colegas deste agrupamento que participaram neste trabalho respondendo ao inquérito por questionário.

A todos os amigos pelo incentivo que me deram nos momentos de maior desânimo, em especial às minhas boas e maravilhosas amigas, Fátima Silveira e Ana Carolina Silva pelo apoio incondicional.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas D. Pedro I, a toda a Equipa Diretiva e ao Presidente do Conselho Geral pela ajuda e disponibilidade demonstradas, sempre que necessário.

À Professora Doutora Carla Santos Pereira, pela enorme ajuda relativamente ao tratamento de dados, e também pelas palavras carinhosas que sempre me dirigiu.

À Professora Doutora Cristina Costa Lobo por me ter acompanhado e orientado neste tortuoso caminho, pela sua disponibilidade, paciência, simpatia, otimismo e constantes palavras de incentivo.

À minha família, para a qual estive menos disponível durante todo o processo de elaboração deste trabalho, por todo o apoio, encorajamento, carinho e tolerância nos momentos em que não consegui estar presente. Um especial obrigada à Sara, minha filha, por me ter ajudado a inserir os dados dos inquéritos, ao meu marido por me ter ajudado a criar a malfadada base de dados e à minha prima Lúcia pelo apoio que me disponibilizou na altura certa. A todos eles, ao meu filho Eduardo e à minha mãe, agradeço a confiança que sempre depositaram em mim. Embora o meu pai já não esteja entre nós, ficaria, com certeza, muito orgulhoso por mais esta etapa na minha vida.

RESUMO

Este estudo segue a linha dos estudos de diversos autores, entre eles, Alarcão (1996, 2000, 2000b, 2001, 2003, 2009), Roldão (1999, 1999a, 1999b, 2000, 2007, 2007b), Abelha (2008, 2011, 2014), Hargreaves (1998, 2001, 2002), Costa Lobo (2011, 2014) e Seco (2009), e cumpre o propósito de estudar o trabalho colaborativo entre os docentes do Agrupamento de Escolas D. Pedro I.

Participaram os professores do Agrupamento supramencionado, situado na freguesia de Canidelo, concelho de Vila Nova de Gaia e distrito do Porto. Este Agrupamento faz parte dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Deste estudo fizeram parte 87 docentes do género feminino e 19 do género masculino, com idades compreendidas entre os 32 e 63 anos. A maior parte dos inquiridos situa-se ente os 7 e os 18 anos de serviço e, no que diz respeito às habilitações académicas, 82,1% são licenciados. Sessenta e seis por cento dos professores deste Agrupamento pertencem ao Quadro de Agrupamento, 25,5% ao Quadro de Zona Pedagógica e somente 8,5% são contratados. Relativamente ao cargo desempenhado, destacam-se os diretores de turma, com 51,9%.

Neste estudo rentabilizou-se, essencialmente, o instrumento de trabalho de inquérito por questionário, que nos pareceu o mais adequado tendo em conta o tipo de investigação que se pretendia. Realizou-se, ainda, a análise psicométrica da parte do instrumento utilizado no que diz respeito à escala de satisfação com as dinâmicas de trabalho docente, que nos permitiu a sua validação e confirmar o grau de fiabilidade do instrumento usado.

Então, utilizámos um *design metodológico* do tipo quantitativo, começando por seleccionar a amostra pretendida e, a partir da entrega e recolha das respostas ao inquérito, estudar as diferentes opiniões dos professores pertencentes ao contexto educativo em estudo, acerca das suas representações sobre as dinâmicas de trabalho colaborativo e das suas concepções sobre conceitos como currículo, gestão curricular, desenvolvimento curricular e projeto educativo.

As informações recolhidas foram submetidas a análises estatísticas, com o apoio da ferramenta informática de cálculo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 22.

Perante os resultados obtidos somos então confrontados com o alcance do objetivo inicial deste estudo, isto é, a compreensão da apropriação dos respondentes relativamente aos conceitos já elencados, compreensão da gestão que fazem do currículo a nível de subdepartamentos, coordenações de ano, conselhos de turma e unidades educativas, caracterização das dinâmicas de trabalho também a nível da gestão curricular e avaliação das alterações manifestas ao nível da satisfação dos docentes com a dinâmica de trabalho mediante as características pessoais e profissionais dos inquiridos, tendo ficado bem patente o espírito de trabalho em equipa, com a elaboração de vários projetos em conjunto, o que vai na linha de pensamento de vários autores referidos relativamente ao trabalho colaborativo, e que se reflete na qualidade do ensino / aprendizagem.

Em suma, este Agrupamento, pelos resultados deste estudo, pode ser considerado um exemplo de boas práticas colaborativas, com uma gestão eficaz e uma liderança que apoia, incentiva e motiva os seus docentes.

Posto isto, concluímos que, para que haja uma verdadeira intervenção no domínio da educação, é necessário prosseguir no investimento da formação do corpo docente, deste e de outros Agrupamentos, com particular importância e particular relevo nas temáticas de aprendizagem colaborativa, da gestão do ensino em articulação com o exercício pedagógico e do desenvolvimento curricular.

Esta investigação deixa em aberto potenciais cenários futuros de investigação e intervenção no domínio da escola reflexiva, privilegiando as culturas escolares de referência.

PALAVRAS-CHAVE – Escola Reflexiva; Cultura Escolar; Trabalho Colaborativo, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

ABSTRACT

This study follows the line of the studies of various authors, among them, Alarcão (1996, 2000, 2000b, 2001, 2003, 2009), Roldão (1999, 1999a, 1999b, 2000, 2007, 2007b), Abelha (2008, 2011, 2014), Hargreaves (1998, 2001, 2002), Costa Lobo (2011, 2014) and Seco (2009), and fulfills the purpose of studying the collaborative work among the teachers of the School Cluster of D. Pedro I.

The teaching staff from the School Cluster of D. Pedro I participated in the above study. This School Cluster is situated in the parish of Canidelo, in the municipality of Vila Nova de Gaia, in the district of Porto. This School Cluster is part of the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP).

A group of 87 female teachers and 19 male teachers took part in this study. They are aged between 32 and 63 years old. Most of the respondents have between 7 and 18 years of service and, with regard to educational qualifications, 82.1% are graduated and have a degree in the subject they teach. A majority of 66% of the teaching staff that work in the School Cluster of D. Pedro I are tenured teachers, 25.5% belong to “Quadro de Zona” and only 8.5% are non-tenured teachers. Still, 51.9% of these teachers are Class Directors.

This study used as the main investigation working tool the *questionnaire*, which seemed the most appropriate considering the type of research that was intended. The analysis of the psychometric instrument with respect to the scale of satisfaction with the teaching work dynamics was also made, which allowed us to confirm and validate the degree of reliability of the instrument used.

Then, we used a *methodological design*, a quantitative one, starting with selecting the desired sample and from the delivery and collection of responses to the survey, analyze the different opinions of teachers belonging to the educational context in the study, about their representations of the dynamics of collaborative work, their conceptions of curriculum, curriculum management, curriculum development and educational project.

The information that was collected was then subjected to statistical analysis, with the support of SPSS calculation software tool (Statistical Package for Social Sciences), version 22.

Given the results obtained, we are then faced with the scope of the initial purpose of this study , that is, understanding the ownership of the respondents in relation to concepts already listed, understand how they manage the curriculum at the level of Departments, Year Coordinating Councils, Class Councils and Educational Units, characterization of work dynamics at the curriculum management level and evaluation of the changes demonstrated at the level of satisfaction of the teaching staff regarding the dynamics of work according to the personal and professional characteristics of the respondents, having been well reflected the spirit of teamwork, with the creation of several projects, which is in line with several authors' thinking mentioned relatively to collaborative work, and that is reflected in the quality of teaching / learning.

In short, this School Cluster, according to the results of this study, can be considered an example of good collaborative practices, with effective management and leadership that support, encourage and motivate their teachers. We conclude that, in order to exist a real action in the field of education, there is the need for further investment in the training of teachers, in this school cluster and in others, with particular importance and particular emphasis on issues of collaborative learning, learning management in conjunction with the pedagogical exercise and curriculum development.

This study opens up potential future scenarios of research and intervention in the field of reflective school, focusing on school cultures of excellence.

KEY WORDS - Reflective School; School Culture; Collaborative Work, Educational Territories of Priority Intervention

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 18 |
| CAPÍTULO 1 - CULTURA(S) DOCENTE(S)..... | 19 |
| 1.1. Escola reflexiva..... | 20 |
| 1.1.1. Conceito de Escola Reflexiva..... | 20 |
| 1.1.2. Características de uma Escola Reflexiva | 22 |
| 1.1.3. Valores veiculados numa Escola Reflexiva..... | 24 |
| 1.1.4. Características de práticas docentes reflexivas | 25 |
| 1.1.5. Condições à docência reflexiva | 27 |
| 1.2. Cultura escolar | 28 |
| 1.2.1. Dimensões da cultura docente | 30 |
| 1.2.2. Morfologias de cultura docente..... | 32 |
| 1.2.2.1. Individualismo | 32 |
| 1.2.2.2. Balcanização..... | 34 |
| 1.2.2.3. Colegialidade Artificial | 36 |
| 1.2.2.4. Colaboração | 38 |
| 1.2.2.5. A “Grande Família” | 39 |
| 1.2.3. Culturas docentes e mudança psicopedagógica | 39 |
| 1.3. Noção de trabalho colaborativo entre professores..... | 41 |
| 1.3.1. Cooperação ou Colaboração? – Clarificação conceptual..... | 46 |
| 1.3.2. Trabalho colaborativo? Em que consiste? | 48 |
| 1.3.3. Vantagens do trabalho docente colaborativo | 54 |
| 1.3.4. Constrangimentos do trabalho docente colaborativo | 58 |
| CAPÍTULO 2 - TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP) | |
| CONTEXTUALIZAÇÃO..... | 63 |
| 2.1. Clarificação conceptual | 71 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.1. Currículo..... | 72 |
| 2.1.2. Desenvolvimento Curricular | 74 |
| 2.1.3. Gestão Curricular | 76 |
| 2.1.4. Projeto Educativo..... | 78 |
| 2.2. Síntese..... | 82 |
| PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO..... | 84 |
| CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO DO AGRUPAMENTO TEIP D. PEDRO I | 85 |
| 3.1. Breve caracterização | 86 |
| 3.1.1. O seu Projeto Educativo..... | 86 |
| 3.1.2. O seu Projeto Curricular..... | 89 |
| 3.1.3. O seu Regulamento Interno | 91 |
| 3.1.4. A Equipa de Autoavaliação..... | 91 |
| 3.1.5. O Contrato de Autonomia..... | 92 |
| 3.2. Contextualização da Investigação..... | 94 |
| 3.3. Enquadramento Metodológico da Investigação..... | 96 |
| 3.4. Opções Metodológicas..... | 97 |
| 3.4.1. O que é um estudo de caso?..... | 97 |
| 3.4.2. Questionário..... | 98 |
| 3.4.3. Amostra..... | 100 |
| 3.4.5. Propriedades Psicométricas da Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente (estudo de validade e fiabilidade) | 101 |
| CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 109 |
| 4.1. Apresentação dos Resultados | 110 |
| 4.1.1. Caracterização Pessoal e Profissional | 110 |
| 4.1.2. Representação Conceptual | 113 |
| 4.1.3. Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente..... | 116 |
| 4.1.4. Comparação dos Resultados..... | 123 |

| | |
|---|-----|
| 4.2. Discussão dos Resultados..... | 133 |
| 4.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário | 133 |
| 4.2.2. Representação conceptual dos professores inquiridos | 134 |
| 4.2.2.1. Currículo..... | 135 |
| 4.2.2.2. Desenvolvimento Curricular | 136 |
| 4.2.2.3. Gestão Curricular | 137 |
| 4.2.2.4. Projeto..... | 138 |
| 4.2.2.5. Trabalho colaborativo | 139 |
| 4.2.3. Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente..... | 141 |
| 4.2.3.1. Direção | 141 |
| 4.2.3.2. Subdepartamento e coordenação de ano | 142 |
| 4.2.3.3. Conselhos de turma e Unidades Educativas | 143 |
| 4.2.3.4. Cultura do agrupamento..... | 145 |
| 4.2.3.5. Aspetos positivos do agrupamento | 146 |
| 4.2.3.6. Problemas do agrupamento | 146 |
| 4.2.3.7. Médias de todas as dimensões apresentadas na Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente | 147 |
| 4.3. Síntese das ideias obtidas após discussão dos resultados | 147 |
| 4.3.1. Considerações Finais..... | 149 |
| CONCLUSÃO | 151 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 155 |
| REFERÊNCIAS LEGAIS..... | 166 |
| DOCUMENTOS CONSULTADOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. PEDRO I | 167 |
| ANEXOS | 168 |
| Anexo 1 Pedidos de Autorização..... | 169 |
| Anexo 2 Inquérito Utilizado | 175 |
| Anexo 3 Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas D. Pedro I | 182 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
- ZEP – Zonas de Educação Prioritária 65
- ME - Ministério da Educação
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- PE - Projeto Educativo
- PEE – Projeto Educativo de Escola
- PCE – Projeto Curricular de Escola
- PPT – Projeto Próprio de Turma
- PCT – Projeto Curricular de Turma (atual PPT)
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PEI – Projeto Educativo Individual
- PC – Projeto Curricular
- RAE – Relatório da Avaliação Externa
- EAA – Equipa de Autoavaliação

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 Valor de KMO e Esfericidade de Bartlett..... | 102 |
| Tabela 2 Variância Total Explicada das Seis Dimensões | 102 |
| Tabela 3 Confiabilidade da Satisfação com a Direção..... | 103 |
| Tabela 4 Confiabilidade da Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de Ano | 104 |
| Tabela 5 Confiabilidade da Satisfação com os Conselhos de Turma e Unidades Educativas | 105 |
| Tabela 6 Confiabilidade da Satisfação com a Cultura do Agrupamento | 106 |
| Tabela 7 Confiabilidade da Identificação dos Aspetos Positivos do Agrupamento..... | 107 |
| Tabela 8 Confiabilidade da Identificação dos Problemas do Agrupamento | 107 |
| Tabela 9 Idade dos Inquiridos | 110 |
| Tabela 10 Género dos Inquiridos | 110 |
| Tabela 11 Tempo de Serviço e Habilitações Académicas | 111 |
| Tabela 12 Categoria Profissional Ciclo Onde Leciona | 111 |
| Tabela 13 Categoria Profissional Ciclo Onde Leciona | 112 |
| Tabela 14 Definição da Expressão “Currículo” | 113 |
| No Tabela 15 Definição da Expressão “Desenvolvimento Curricular”..... | 113 |
| Tabela 16 Definição da Expressão “Gestão Curricular” | 114 |
| Tabela 17 Definição da Expressão “Projeto” | 115 |
| Tabela 18 Definição da expressão “Trabalho Colaborativo” | 116 |
| Tabela 19 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com a Direção” | 117 |
| Tabela 20 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de Ano” | 118 |
| Tabela 21 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com os Conselhos de Turma e Unidades Educativas” | 119 |
| Tabela 22 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com a Cultura do Agrupamento..... | 120 |
| Tabela 23 Resultados Descritivos da Dimensão “Identificação dos Aspetos Positivos do Agrupamento” | 121 |
| Tabela 24 Resultados Descritivos da Dimensão “Identificação dos Problemas do Agrupamento” | 121 |
| Tabela 25 Resultados Descritivos das Dimensões da Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente | 122 |
| Tabela 26 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Género | 125 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 27 Correlação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente com a Idade | 126 |
| Tabela 28 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Idade | 127 |
| Tabela 29 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Tempo de Serviço | 128 |
| Tabela 30 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Categoria Profissional..... | 129 |
| Tabela 31 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Ciclo Lecionado..... | 130 |
| Tabela 32 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Cargo Desempenhado | 131 |
| Tabela 33 Correlação Entre as Dimensões da Escala de Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente..... | 132 |

O que o melhor e mais sábio dos pais quer para seu próprio filho deve ser o que a comunidade almeja para todas as suas crianças. Qualquer outro ideal para nossas escolas é limitado e desagradável, age sobre nossa democracia e a destrói.

Dewey

INTRODUÇÃO

A mudança, principalmente a mudança em educação, diretamente dependente de alterações societais, por sua vez articuladas com as mentalidades e as culturas, é lenta e complexa. Não basta legislar e pretender que a mudança se concretize. A mudança educativa, real e efetiva, necessita, não só de tempo, mas também do entendimento e da participação dos docentes, os seus principais executores.

As pressões exercidas sobre a escola, no sentido de a tornar, por um lado, cada vez mais competitiva e eficaz, e por outro, mais humanizada e inclusiva, provocam tensões que perturbam e prejudicam a implementação de inovações que deem resposta às novas necessidades.

A atual escola de massas implica uma melhor articulação entre o que se pretende que os alunos aprendam e o meio em que estão inseridos, principalmente no que diz respeito às suas realidades sociais e culturais, desenvolvendo competências que lhes permitam, futuramente, serem cidadãos capazes de intervir, de forma crítica, na sociedade da qual fazem parte, e com capacidade de realizarem as necessárias aprendizagens ao longo da vida (Abelha, 2011).

Então, as práticas dos professores também têm, necessariamente, de mudar, pois não se podem limitar a desenvolver um trabalho unicamente individual, uma vez que a Reorganização Curricular do Ensino Básico, promulgada através do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, defende a articulação disciplinar, tanto horizontal como vertical e a multidisciplinaridade, entre outras práticas.

O professor está sujeito, permanentemente, a problematizar a sua prática pedagógica e a questionar as estratégias utilizadas. O modo de lidar com as diferentes situações que vão ocorrendo é pleno de angústias e de dilemas, só possíveis de ultrapassar através de uma reflexão partilhada, procurando, em colaboração, ou seja, numa dinâmica de grupo, construir sentidos pertinentes para o trabalho a realizar. Então, exige-se ao professor a capacidade de refletir de forma crítica, em conjunto com outros intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, sobre o seu trabalho e sobre a sua forma de agir (Santana, 2007).

Este trabalho foi realizado de acordo com a seguinte estrutura:

No Capítulo 1 fazemos o enquadramento teórico da cultura docente, partindo do conceito de escola reflexiva, como sendo condição necessária a um trabalho colaborativo, pois só as escolas reflexivas permitem que os professores partilhem e desenvolvam em conjunto, competências e saberes.

Ainda neste capítulo abordamos a cultura escolar, com as suas diferentes dimensões e morfologias e terminamos com a noção de trabalho colaborativo, não só através da sua conceptualização, mas também analisando tanto possíveis vantagens, como eventuais constrangimentos.

No Capítulo 2, e porque este trabalho consiste num estudo de caso de um Agrupamento pertencente aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tentamos contextualizar o aparecimento deste tipo de Agrupamentos, abordando diferentes perspetivas sobre os mesmos.

Fazemos ainda uma clarificação sobre conceitos como currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular e projeto, que irão ser trabalhados na investigação realizada.

No Capítulo 3 apresentamos a metodologia utilizada no processo de investigação, que se trata de uma metodologia quantitativa, com recurso a questionários aplicados a todos os professores (desde o pré-escolar ao terceiro ciclo) do Agrupamento em estudo.

No Capítulo 4 apresentamos os resultados do questionário aplicado, que são realizados a partir do tratamento das respostas dadas, através do SPSS 22.

No Capítulo 5 analisamos os resultados apresentados anteriormente, tendo como base de apoio a fundamentação teórica desenvolvida.

Nas conclusões confrontamos os objetivos desta investigação com os resultados obtidos, através de uma análise crítica desses mesmos resultados, e tecemos comentários concernentes às pistas que este estudo apresenta no que respeita à investigação e intervenção educativas.

Nos anexos incluímos os principais documentos produzidos no âmbito deste estudo.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
CULTURA(S) DOCENTE(S)

1.1. Escola reflexiva

1.1.1. Conceito de Escola Reflexiva

Face às rápidas transformações sociais a que assistimos atualmente também a escola deve alterar as suas práticas, posicionando-se de forma dinâmica e “aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais” (Alarcão, 2001, p. 14).

Desta forma, os professores deparam-se, atualmente, com profundas mudanças sociais que se traduzem nas suas práticas, confrontando-se, eles próprios, com a integração de novas ideias e de novas abordagens que muitas vezes entram em conflito com as suas crenças e experiências, mas torna-se evidente que as nossas escolas têm, necessariamente, de mudar a um nível profundo e a longo prazo, devido aos variados desafios com que se deparam hoje em dia (Hargreaves et al, 2001).

A necessidade de mudanças educativas é evidente, no entanto, várias e diferentes razões conduzem, muitas vezes, ao fracasso das mesmas, pois estas mudanças não se limitam a aspetos técnicos de eficiência de gestão, ou a aspetos culturais. É também um processo político, que muitas vezes coloca em causa interesses instalados, criando receio pelo desconhecido.

Além dos aspetos mencionados os professores deparam-se com paradoxos que colocam vários desafios ao seu trabalho. Pede-se-lhes, simultaneamente, “que o seu trabalho seja integrado e especializado, estandardizado e variado, local e global, autónomo e responsável, abarcando a mudança e a continuidade” (Hargreaves et al, 2001).

Só uma escola reflexiva permite o desenvolvimento, com aprendizagens permanentes e contínuas, baseadas no desejo de compreender a realidade em que se insere, e na tentativa de ultrapassar os constrangimentos que vão surgindo. Mas, simultaneamente, identificam e desenvolvem todas as suas potencialidades. No entanto, o desenvolvimento e aprendizagens referidas, só são possíveis através de um exercício reflexivo persistente e em constante

desenvolvimento. Por conseguinte, a escola não pode ser vista como uma simples executora daquilo que outros pensaram. Tem de conceber, projetar, atuar e refletir, com uma ambição estratégica, autoavaliando-se permanentemente, questionando os insucessos e traçar planos para os ultrapassar, o que só é possível através do trabalho colaborativo, que facilita a prática de ideias inovadoras (Alarcão, 2000).

Porém, para que tal seja possível, é fundamental refletir sobre a vida nas escolas. Essa reflexão passa pelo diálogo sobre os problemas existentes, um diálogo com o próprio pensamento e com o dos outros (Alarcão, 2001).

Ainda para Alarcão (2001) uma escola reflexiva deve evitar a repreensão, através de um planeamento de prevenção cuidadosamente realizado, desenvolvendo o espírito de colaboração, onde todos os intervenientes, através da crítica construtiva, possam contribuir para um bom ambiente de trabalho, que permita a consciencialização do papel que cada um deve desempenhar.

Nesta linha de pensamento insere-se Brzezinsk (2001) que considera que uma escola reflexiva é uma escola com uma cultura interna própria, autónoma, participativa e democrática, que constrói o conhecimento de forma coletiva.

Deste modo, segundo Hargreaves (1998), as escolas reflexivas, estabelecem uma cultura colaborativa que permite aos professores aprenderem uns com os outros através da partilha de experiências e de conhecimentos e, assim, desenvolverem em conjunto as suas competências. Esta cultura colaborativa possibilita ainda um aperfeiçoamento profissional contínuo de todos os intervenientes (in Herdeiro & Silva, 2008).

Brzezinsk (2001) considera que formar os intervenientes educativos através da realização de momentos processuais coletivos, são fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura do “pensar em si própria” onde todos conheçam, vivenciem, critiquem e assumam essa mesma cultura.

Mas projetar e executar implica sair da “zona de conforto”. É difícil romper com a rotina e correr riscos, porém torna-se indispensável alterar hábitos pois só assim é possível uma mudança paradigmática da organização e da gestão que devem ser de carácter mais interacionista (Brzezinsk, 2001).

Deste modo, e seguindo ainda o raciocínio de Alarcão uma escola reflexiva deve ser pensada como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (2001, p. 11).

1.1.2. Características de uma Escola Reflexiva

“Não é tarefa fácil ultrapassar as molduras imóveis do definitivo e acabado. Todavia, os atores reflexivos devem acreditar na possibilidade da mudança como resultado do esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente que se processa em um movimento iniciado na reflexão feita sobre ações efetivadas na espessura concreta do quotidiano e, dialeticamente, a ele retorna com maior qualidade e mais consistência, voltando com vigor epistemológico e com força coletiva para provocar ruturas e (re)construir” (Brzezinsk, 2001, p. 79-80).

À luz dos novos paradigmas epistemológicos, para que uma escola seja verdadeiramente reflexiva, terá de haver uma nova visão da realidade, onde todos os seus agentes educativos sejam formados perante esta nova perspectiva, consciencializando-os de que têm responsabilidade na sua gestão, sem esperar que seja comandada por agentes exteriores à própria escola (Tavares, 2000). Neste sentido, uma escola reflexiva acredita nos seus docentes, incentivando-os não só à reflexão mas à própria ação e, desta forma, em colaboração com todos os seus elementos, construir o seu próprio Projeto Educativo em harmonia com a realidade em que se insere, e num questionamento e avaliação permanentes, com vista à construção de uma escola cada vez melhor e com um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre educação.

Tavares considera ainda que ao “concebermos a escola como uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização, estamos, na realidade, a atribuir-lhe qualidades de flexibilidade próprias da pessoa e a considerá-la como uma pessoa ou uma coletividade de pessoas” (Tavares, 2000, p. 59). Assim, uma escola reflexiva é uma escola

dinâmica, que se preocupa em ultrapassar os constrangimentos através da procura constante de estratégias adequadas, conducentes a uma melhor prática pedagógica, que assenta na formação, na investigação e na socialização.

Na mesma linha de pensamento, Alarcão, refere que temos de assumir a escola “como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (2000, p. 17), reconfigurando saberes a partir da análise dos acontecimentos, e, coletivamente, com base nos conhecimentos adquiridos, empenharem-se na realização de planos de melhoria, que conduzam a uma escola cada vez mais eficiente.

Fullan e Hargreaves (2000, in Reis, 2009) consideram que, para que uma escola seja uma “organização aprendente” tem de praticar, de forma sistemática, a construção do conhecimento, através de uma avaliação integrada, dinâmica e com caráter transversal, pois só assim há comunicação e participação entre os diversos intervenientes, e desta forma, potenciar “a regulação reflexiva do desempenho, na qual a *interpretação* é mais importante do que a medição dos resultados” (Gonçalves, Alves & Machado, 2009, in Reis, 2009, p. 3910).

Por sua vez Perrenoud (1998) considera que a única forma de ultrapassar a complexidade do sistema educativo atual é estar *envolvido na prática, com reflexão* (baseando-se em St-Arnaud, 1992 ; Schön, 1994, 1996), abarcando vários tipos de conhecimentos (não unicamente os que dizem respeito às disciplinas que lecionam) e vários tipos de instrumentos metodológicos e, em colaboração com os seus pares, saber observar, analisar, interpretar, com uma reflexão contínua sobre as práticas e, a partir daí, construir o sentido necessário.

A este propósito, Alves e Figueiredo (2011), baseando-se em Day (2001), mencionam que só há verdadeira mudança e, conseqüentemente desenvolvimento, com o envolvimento ativo de cada docente, que ao participar nas tomadas de decisões das mudanças pretendidas as vai interiorizando e praticando.

Porém, não é possível haver mudança significativa nas escolas, sem uma liderança eficaz. O papel do diretor não é, necessariamente, o de implementar inovações, mas tem o dever de transformar a cultura da escola, apoiando e encorajando os professores (Fullan, 1991, in Hargreaves et al, 2002), delegando poderes e acreditando nesses profissionais, envolvendo-os em todo o processo intelectual da mudança educacional e reconhecendo o valor dos seus esforços e dos seus contributos. Tem ainda o dever de proporcionar momentos de reflexão, estimulando o diálogo e a participação dos professores (Hargreaves et al, 2002).

1.1.3. Valores veiculados numa Escola Reflexiva

Para Santiago (2000) a cada vez maior autonomia das escolas, que vai tendo “competências e poderes mais alargados na gestão da organização dos processos educativos locais” (p. 27-28), responsabiliza-as, progressivamente, pela resolução dos diferentes problemas com que uma escola se vai deparando, e leva-a a “prestar contas” pela qualidade das suas práticas educativas, que dependem, em grande medida, pela “forma como os atores negociam, dialogam, gerem conflitos e partilham definições coletivas sobre as normas e regras que correspondem ao espaço de autonomia da escola” (p. 28).

Tavares (2000) acredita que uma escola reflexiva e, conseqüentemente, o trabalho reflexivo, baseando-se naquilo que considera serem os “contributos psicológicos” para o seu entendimento, atravessa quatro importantes dimensões e que umas não existem sem as outras, sendo elas a dimensão cognitiva, a dimensão afetiva, a dimensão volitiva ou decisória e a dimensão contextual. Diz então Tavares, que na dimensão cognitiva, os seus atores têm de, não só adquirir, mas também interiorizar, esta dimensão, não apenas a nível cognitivo mas também metacognitivo, pois só assim poderá haver verdadeiro conhecimento e desenvolvimento. Uma das outras dimensões mencionadas, a afetiva, é igualmente de enorme importância, pois a “afetividade que atravessa toda a ação humana, (...) manifesta-se, sobretudo, através da emoção, do sentimento e da paixão em que se polarizam as reações afetivas, agradáveis ou desagradáveis do ser humano”. Considera ainda que, a dimensão volitiva ou decisória, só é possível devido às dimensões mencionadas anteriormente, que

“atingem o seu grau de realização mais elevado e completo no ato de decisão.” É nesta dimensão que o ser-humano denota maturidade e segurança nas suas ações e nos seus comportamentos. Por último, Tavares considera que tanto a ação cognitiva, como a afetiva e a volitiva, só poderão ser entendidas no contexto em que se inserem, daí que esta última dimensão referida seja, igualmente, de enorme importância, “pois, toda e qualquer realização mais ou menos avançada e nas situações mais diversas da atividade humana não poderá de forma alguma ser bem-sucedida sem a referir, conceber, programar, realizar e avaliar dentro do seu contexto.” Então, só através de uma integração equilibrada de todas estas dimensões, que são imprescindíveis e estão interligadas, será possível conceber uma escola reflexiva (p. 62-64).

Já para Santiago (2000) os “valores que circulam na escola constituem a dimensão mais relevante do quadro de referência para a ação. (...) Os valores são a moldura do espaço mental que configura a tomada de decisão” (citando Moscovici e Doise, 1991). Esta dimensão influencia “decisivamente a natureza e as características da comunicação e condicionam a hierarquização das componentes da opinião e das formas de agir” mas é necessário averiguar se, neste domínio (dos valores) “estão reunidas as condições necessárias de cooperação, autoridade, liberdade de exprimir pontos de vista, respeito pelas posições do outro, respeito pelo outro (alunos, pais e professores) e estatuto igualitário para as ideias” (p. 34-35).

De acordo com Zeichner, numa escola reflexiva o professor desempenha “um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e, desta maneira, construir os seus próprios modelos teóricos, que vão possibilitar a construção de “uma base codificada de conhecimentos do ensino” no decorrer da sua vida profissional (1993, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 10).

1.1.4. Características de práticas docentes reflexivas

O termo “profissional reflexivo” aparece com Schon, nos anos oitenta, abrangendo várias dimensões, que passam pelas dimensões educativa, política e social. Este autor defende uma “perspetiva interacionista e sócio construtivista,

de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação” (in Alarcão, 2000b, p. 5).

Um professor reflexivo apoia-se numa pesquisa intencional e sistemática. É um professor que se baseia “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2003, s/p). Também Day (2004) considera que “viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a *criticar* a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática” (citada por Herdeiro & Silva, 2008, p. 11), ou seja, refletir envolve planear, tanto na investigação como na prática, e que se refletem em melhores conhecimentos sobre o ensino.

Para Alarcão (2000b), um professor merecedor desse nome é sempre um investigador, o que implica que tem de desenvolver competências nesta área e a obrigação de partilhar os resultados, de maneira a que todos possam usufruir do conhecimento gerado. O seu laboratório é, em primeira instância, a sala de aula, pois é aqui que tem oportunidade de confirmar ou infirmar, as questões sobre as suas decisões educativas, ou sobre as razões do insucesso de alguns alunos. É também na sala de aula que coloca em ação a sua análise crítica sobre os manuais e propostas didáticas e que, continuamente questiona e se questiona.

O professor reflexivo tem de olhar para a sua própria aprendizagem a partir de diversas perspetivas e, através da partilha, aprender, não só com a sua experiência, mas também com a dos seus pares (Herdeiro & Silva, 2008).

Em suma, e de acordo com Dewey (1979), a reflexão nasce da necessidade de encontrar soluções, numa perspetiva de autonomia do professor, em que este é encarado como um ser crítico, que não se limita a reproduzir ideias de outros. Diz ainda que, para que haja uma verdadeira ação reflexiva, tem de haver abertura de espírito (saber ouvir, respeitar e aceitar diferentes opiniões), responsabilidade (ponderar cuidadosamente eventuais consequências) e empenho (desejo voluntário de participar na mobilização das

atitudes anteriormente mencionadas). O professor, atualmente, não se limita a transmitir o currículo. De acordo com Hargreaves (1998), desenvolve-o, define-o e interpreta-o.

Assim, o professor reflexivo é criativo e flexível, procurando, de forma constante e consistente, a sua autonomia profissional.

1.1.5. Condições à docência reflexiva

Mas o “professor não pode agir isoladamente na sua escola” pois é aqui que constrói a sua identidade como docente. No entanto, para que a sua profissionalidade se possa efetivamente desenvolver, a escola tem de “criar condições de reflexividade individuais e coletivas, sendo ela própria, reflexiva” (Alarcão, 2003, s/p) com uma liderança eficaz, que transmita aos seus professores, energia, entusiasmo e valorização (Fullan, 2003).

Sendo o professor um agente ativo, responsável, autónomo e fundamental para que a mudança realmente aconteça, deverá refletir com os pares e, em conjunto, melhorarem as suas práticas, não só no que diz respeito às suas práticas docentes, mas também no que diz respeito ao que podem fazer para minorar e ultrapassar os problemas da escola. Dos aspetos referidos sobressai o facto de o desenvolvimento profissional dos docentes ser difícil, lento e complexo.

Assim, refere Alarcão (2003), que, se por um lado, a capacidade reflexiva é inata no ser humano é igualmente necessário que a escola crie contextos de liberdade e de responsabilidade, que promovam o seu desenvolvimento, pois, só assim, e com base em novas experiências, transmitidas através de um diálogo franco e aberto se tornará efetivamente relevante. Esta autora considera ainda que o diálogo assume três vertentes: “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação”. Mas este diálogo não se pode limitar à descrição pois, com base num espírito crítico e tentando arranjar soluções, deve permitir aos docentes uma intervenção lógica e racional. Logo, “a reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (Alarcão, 2003, s/p).

Também para Dewey (in Zeichner e Liston) a ação reflexiva “envolve práticas que, através de um trabalho persistente e cuidadoso, se apoiam em razões previamente estudadas e antecipando possíveis consequências (in Herdeiro & Silva, 2008).

Então, refletimos quando pensamos nos problemas e, na tentativa da sua resolução, colocamos em ação as nossas atitudes de reflexão, com entusiasmo e confiança, características que vão desempenhar um papel de suprema importância, em particular no modo como vamos atuar (Herdeiro & Silva, 2008, baseando-se em Schön, 2000, Day, 2004 e Van Manen, 1995).

1.2. Cultura escolar

No âmbito do nosso trabalho torna-se fundamental aprofundar o conceito de cultura escolar, de maneira a melhor enquadrar o tema em estudo, a *colaboração docente*.

A cultura das organizações é estudada por diversos autores, entre os quais Chanlat e Seguin (1987) que referem que esta se divide em duas correntes principais: a *funcionalista* e a *crítica*, considerando que a perspectiva *crítica* é menos “*ambígua e discutível*” relativamente à perspectiva *funcional*, pois estudam a cultura como uma realidade heterogénea (in Seco, 2009).

Por outro lado, para Lemaître, que adota a perspectiva funcionalista, (1987 in Seco, 2009, p. 4), a “cultura é um sistema de representações e valores partilhados por todos os membros da empresa” fundamental para o funcionamento de qualquer organização. Nesta perspectiva o comportamento humano baseia-se, essencialmente, nas aprendizagens ao longo da vida, em detrimento de características biológicas.

Para Santos (2000) toda a cultura profissional tem de passar, primeiramente, por um processo de socialização profissional, ou seja, é necessário partir do contexto onde todas as relações têm lugar. Não é possível tentar entender qualquer desenvolvimento individual, sem atender, igualmente, ao desenvolvimento dos sistemas simbólicos e às representações sociais em que o sujeito se insere. Assim, a socialização não se restringe a uma única

dimensão, individual ou social, pois há uma dualidade que afeta todo o processo, que é permanente e acompanha o indivíduo ao longo da sua vida.

Desta forma, e ainda de acordo com Santos (2000), o indivíduo tanto influencia o grupo, como é por ele influenciado, ou seja, não é um elemento passivo, que se limita a interiorizar normas e valores, pois ele próprio detém um papel ativo e útil para todo o grupo, havendo uma constante articulação entre a identidade individual e a coletiva que origina a construção da identidade do todo, identidade essa que vai sendo construída e reconstruída, muitas vezes complexa e em condições de incerteza, ao longo de todo o processo.

No que diz respeito à noção de cultura de escola propriamente dita, Teixeira (1995) considera que é um “*sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de atuar que configuram, constroem e reconstroem a escola*” e, além disso, é através da cultura escolar que se constitui “*o elemento aglutinador dos diferentes atores escolares, instituinte de quadros de referência que, dando sentido à escola, deem sentido à vida dos seus diferentes atores*” (in Seco, 2009, p. 24-25).

Porém, Hyde, Ormiston e Hyde (1994, referenciados por Santos, 2000) consideram que, tendo em conta que cada escola é única no que diz respeito às suas dimensões socioculturais, não será então correto falar em cultura escolar, mas sim em culturas escolares. Há escolas que facilitam as relações de amizade entre professores, que garantem o diálogo e a troca de ideias, outras que incentivam a competição e contrariam este tipo de relacionamento. É a partir do contexto em que está inserido, que o professor desenvolve o seu sentido, aprendendo a resolver, em conjunto ou de forma isolada, os seus problemas e, desta forma, se vai integrando na comunidade profissional.

Também para Lima, (2002, p. 17) o essencial da cultura escolar baseia-se nas “interações que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido”. Já para Hargreaves (1998 in Nogueira, 2013, p. 38) compreende “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” e Montero (2001) refere que assenta

num “conjunto de interações – crenças, valores, normas, símbolos, conhecimentos, e destrezas compartilhadas pelos seus membros (in Nogueira, 2013, p. 38). Em jeito de resumo, Lima (2002, in Nogueira, 2013, p. 38) considera então que as culturas docentes, além das crenças e valores, se baseiam, igualmente, nos comportamentos e nas práticas.

Hargreaves vai mais longe e diz que “a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas pela comunidade” (in Nogueira, 2013, p. 39) permitindo-nos mesmo compreender a(s) razão(ões) de determinadas atitudes e comportamentos de um professor a partir da comunidade de ensino em que está inserido, e da cultura de trabalho dessa mesma comunidade (Nogueira, 2013).

Neste quadro a escola é vista como uma organização viva, com estrutura própria, em que os atores ocupam posições associadas a determinados estatutos e papéis e vai evoluindo ao longo do tempo e em consonância com a cultura da organização (Alves-Pinto, 1995 in Seco, 2009).

1.2.1. Dimensões da cultura docente

As interações entre os professores estão fortemente dependentes da socialização, ou seja, da integração dos docentes nas escolas em que estão inseridos, que passa, necessariamente por aspetos tanto de carácter formal como informal.

Porém, são as componentes informais que mais afetam o relacionamento entre os professores, e que muitas vezes ultrapassam as definições formais, o que pode ter como consequência uma distorção dos papéis, conduzindo a situações, eventualmente perversas e levar a uma reconfiguração dos papéis, que acabam por gerar conflitos de diversas naturezas (Seco, 2009).

Nas diferentes interações entre os docentes há uma constante partilha de representações que reconfiguram o processo de socialização onde, segundo Alves-Pinto (2001, in Seco, 2009, p. 30) “as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstroem, se recriam”. Esta socialização decorre no âmbito da atividade docente, através do conjunto de acontecimentos e de interações que vão ocorrendo.

A qualidade educativa depende, em grande parte, da própria cultura docente ou escolar que, por sua vez, depende de diversos fatores, tais como, as “características organizacionais da escola, [as] condições específicas do trabalho docente, [os] tipos de interação e comunicação entre os vários atores educativos, entre outros”, em estreita ligação com os próprios atores educativos. A cultura docente assume, assim, um papel preponderante que tanto pode facilitar como trazer constrangimentos aos “*processos de reflexão e intervenção*” não só dos docentes dessa organização, como também dos próprios estudantes (Abelha, 2011, p. 109-119, baseando-se em Pérez-Gómez, 2001).

Lima segue a mesma linha de pensamento, mas considera que o “conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes atores sociais são difíceis de identificar: não estão disponíveis à observação direta e organizam-se de modos diversos e complexos” (2002a, in Abelha, 2011, p. 110) e, além disso, o quotidiano dos professores, é pautado por uma complicada teia de *jogos de trocas* (Seco, 2009, p. 31) que acontecem “na sala de aulas, nas salas de professores, nas reuniões de grupo, de departamento, de Conselho de Turma” (Borges, 2007, p. 349), que confirmam as palavras de Lima (2002, p. 25) que afirma que “as culturas de professores, para além de diferirem de escola para escola, variam no seio dos próprios grupos de professores dentro de cada escola” (in Seco, 2009, p. 31).

De acordo com Hyde, Ormiston e Hyde a cultura docente divide-se em duas dimensões, o conteúdo e a forma. O conteúdo refere-se ao que se observa a partir daquilo que os professores pensam, dizem e fazem, e a forma está mais relacionada com o tipo de relações estabelecido entre os professores. Não se pode, no entanto, considerar uma sem a outra, pois estão fortemente interligadas e interdependentes, já que os conteúdos das diferentes culturas só são concretizadas, reproduzidas e redefinidas através das formas (1994, in Santos, 2000).

Também Little e McLaughlin (1993, in Santos, 2000) consideram que a cultura docente é uma questão complexa, e que para a compreender não se pode deixar de atender ao contexto onde esta “se forma, se sustenta e se

transforma ao longo dos anos” (p. 75). Os professores associam-se por diversas razões e circunstâncias, cujas interações formam micro contextos e com regras diferenciadas.

Para Hargreaves (1998) há quatro grandes formas no que diz respeito ao trabalho docente: o *individualismo*, a *balcanização*, a *colegialidade artificial* e a *colaboração*. Seco ainda refere uma nova forma “a grande família” de Thurler (1994, in Seco, 2009).

1.2.2. Morfologias de cultura docente

1.2.2.1. Individualismo

Ao longo dos tempos, esta tem sido a forma privilegiada de trabalho da generalidade dos professores (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Tardif e Lessard, 2005; Williams, Prestage e Bedward, 2001, in Abelha, 2011), e que se caracteriza, basicamente, pelo contacto com os alunos em contexto de sala de aula e pelo pouco contacto com os seus pares (Seco, 2009).

É um fenómeno global, que Hargreaves (1998, p. 188), após analisar estudos de diversos autores, considera que “continua a prevalecer, teimosamente no seio da cultura dos professores” e Thurler (1994, in Seco 2009, p. 33) neste seguimento, refere que é “a cultura profissional dominante”.

O individualismo, normalmente associado a uma conotação negativa, diz respeito ao tipo de trabalho em que o professor se isola, imune a críticas e a avaliações. Todavia, neste tipo de trabalho há implicações que nem sempre têm de ser negativas.

Um dos aspetos positivos do individualismo, de acordo com Hargreaves (1998, p. 193), está relacionado com a capacidade de “mergulhar nos próprios recursos, refletir, retroceder e reorganizar” que o leva a acreditar “que as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade”. Também Thurler (1994) reconhece que o individualismo, em variadíssimas ocasiões, proporciona a tranquilidade necessária que permite ao docente “ter o seu próprio tempo e espaço (...) que

ele próprio controla e avalia e que irá beneficiar grande parte dos alunos” (in Seco, 2009, p. 34).

Por outro lado, um dos aspetos negativos, e de acordo com Borges (2007) “o isolamento impede o professor de aceder a novas ideias e a melhores soluções, faz com que o *stress* se acentue e acumule, impede o reconhecimento e o louvor do sucesso e permite a existência da incompetência” (p. 360).

Também Hargreaves (2001, p. 197 citando o próprio, 1994) menciona que lutar “com a mudança sozinho, dentro das estruturas existentes, conduz à culpa, exaustão, perfeccionismo e ao «esgotamento».”

Como forma de tipificar o individualismo, uma vez que este “encerra múltiplos significados (...) Hargreaves (1998) admite três formas de individualismo docente: o *individualismo constrangido*, o *individualismo estratégico* e o *individualismo eletivo* (Abelha, 2011, p. 115).

O *individualismo constrangido* resulta, como o próprio nome indica, de constrangimentos exteriores à vontade do professor. Está normalmente dependente de características organizacionais que impedem o desenvolvimento de um trabalho colaborativo (in Abelha, 2011).

O *individualismo estratégico* tem a ver com a maneira como os professores, de forma isolada, tentam encontrar respostas para os seus problemas, nomeadamente pressões e dificuldades no ambiente de trabalho e, assim, se adaptarem ao meio em que estão inseridos (in Abelha, 2011).

Já o *individualismo eletivo* resulta unicamente da vontade do próprio professor que, de forma consciente, decide trabalhar sozinho, mesmo que haja condições de trabalho que favoreçam o trabalho colaborativo (in Abelha, 2011).

No entanto, Lima (2002b) considera redutor que a justificação do isolamento dos professores possa ser atribuída unicamente a “*questões de personalidade individual ou de incapacidade para o docente se relacionar em grupo*” (Abelha, 2011, p. 115). Os fatores *sociais e contextuais* devem ser levados em conta, uma vez que podem contribuir para o isolamento do professor.

Em suma, o individualismo docente impede, por um lado, o acesso a novas ideias, à partilha de conhecimentos e à procura conjunta de soluções para diferentes situações e, por outro, ajuda a que o professor tenha mais tendência para interiorizar e acumular *stress* e impede o reconhecimento dos pares e não só, o que favorece a incompetência profissional, com grande prejuízo para os alunos, favorecendo “padrões de exigência mais baixos”, e para os próprios docentes (Fullan & Hargreaves, 2001, in Abelha, 2011).

Fullan e Hargreaves, (2001) consideram, no entanto, que o trabalho individual em equilíbrio com outras formas de trabalho “continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva” (in Abelha, 2011, p. 119).

Porém, Day alerta para o facto de que:

“ (...) se a cultura do 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” (2001, in Abelha, 2011, p. 119).

Com base no exposto, teremos então de considerar que nem todo o individualismo docente é perverso, pois, apesar de ter de ser complementado com outras formas de trabalho, é igualmente, e de acordo com vários autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2004) “promotor de divergências e criatividade que são condições necessárias a uma aprendizagem dinâmica em grupo” (Abelha, 2011, p. 119).

1.2.2.2. Balcanização

Neste tipo de cultura os professores associam-se mais do que na cultura individualista, porém fazem-no em pequeno grupo o que, de acordo com Hargreaves (1998), os impede de ver 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 (in Abelha, 2011).

Nesta perspetiva, a cultura balcanizada diminui as oportunidades dos docentes se relacionarem, de partilharem experiências, de trabalharem em conjunto e, assim, realizarem importantes aprendizagens que se irão refletir nas suas práticas letivas.

Também de acordo com Goodson (1997) esta visão da escola incentiva a formação de subculturas conducentes a uma visão “*segmentada e hierarquizada segundo saberes académicos*” (Abelha, 2011, p. 120).

Seco, (2009) baseando-se em Thurler (1994) considera que na cultura balcanizada os professores não têm sentimentos de pertença em relação à escola, ligando-se, unicamente, aos colegas com quem mantêm maiores relações de trabalho e de proximidade, ou seja, nas palavras de Hargreaves (1998, p. 210) “uma colaboração que divide”, ou nas de Thurler (1994) “uma cooperação contra o resto do mundo” (in Seco, 2009, p. 38).

Para Hargreaves (1998) a balcanização caracteriza-se por “permeabilidade baixa”, “permanência elevada”, “identificação pessoal” e “compleição política” (p.241).

Na *permeabilidade baixa* a aprendizagem profissional é, praticamente, adquirida inter pares, uma vez que os subgrupos estão, basicamente, isolados uns dos outros com consequências negativas ao nível da aprendizagem dos alunos e dos professores (Hargreaves, 1998).

A *permanência elevada* tem a ver, principalmente, com o facto de haver pouca mobilidade entre os diferentes grupos de professores que se veem, não como parte de um todo, mas como docentes de uma determinada área disciplinar.

A *identificação pessoal* tem a ver com o facto de os professores fazerem a sua socialização em torno de uma determinada área do saber, o que fragiliza o estabelecimento de relações com outros grupos de professores.

Na *compleição política* há uma luta de interesses individuais, na conquista de *status*, e que determinam a dinâmica dos docentes na comunidade escolar.

A divisão da escola em pequenos grupos tem consequências perniciosas, não só na construção de “um projeto comum e para a necessária orientação disciplinar do currículo, como também para a continuidade no acompanhamento do progresso dos alunos e para a comunicação fluente que requer a coordenação horizontal e vertical” (Pérez-Gómes, 2000, in Abelha, 2011, p. 121).

1.2.2.3. Colegialidade Artificial

Como a *colegialidade artificial* se baseia numa espécie de “colaboração forçada”, determinada por instâncias superiores, de caráter obrigatório, Borges (2007, in Seco, 2009, p. 37) refere que pode “ser um primeiro passo no caminho da construção de uma colaboração que se deseja”, mas que pode “ter efeitos menos desejáveis uma vez que pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais propiciando o *groupthink* (Borges, 2007, in Seco, 2009, p. 37)

Neste seguimento, Thurler (1994, in Seco, 2009) salienta três aspetos relacionados com a *colegialidade artificial*: não pode substituir a colaboração, pode ser vista pelos professores como uma ofensa e pode ser também encarada pelos professores como uma sobrecarga de trabalho, com encontros de caráter obrigatório que não são vistos como úteis nem produtivos.

Também para Abelha (2011) a colegialidade artificial tem como único objetivo a implementação do trabalho em grupo, mas sem a preocupação que deveria estar subjacente, a aprendizagem e o desenvolvimento docente, e com resultados previsíveis e mesmo incentivados.

Hargreaves (1998) apresenta cinco aspetos distintos que dizem respeito à colegialidade forçada: é *regulada administrativamente*, ou seja, é a própria escola que define os encontros necessários e impõe o trabalho coletivo; é *compulsiva* e, sendo de caráter obrigatório, deixa pouco espaço para a espontaneidade; é *orientada para a implementação*, que vem no seguimento de orientações exteriores à escola, aconselhando ou mesmo compelindo os

professores a trabalharem em conjunto; está *fixa no tempo e no espaço* pois os professores reúnem-se em tempos e espaços previamente determinados pela escola, o que parece conduzir a uma cooperação fingida; é *previsível* pois não há surpresas nos resultados destes grupos de trabalho, concebidos com essa finalidade, reforçados através da fiscalização e da regulação do espaço e do tempo.

A colegialidade artificial destina-se, fundamentalmente, a promover a planificação conjunta e à partilha interpares, entre outros objetivos do trabalho conjunto (Fullan & Hargreaves, 2001, in Abelha, 2011).

Tal como já foi referido anteriormente, a colegialidade artificial pode estabelecer o primeiro passo para o desenvolvimento de culturas colaborativas, porém pode ter efeitos perniciosos devido ao seu caráter de obrigatoriedade, entre os quais uma diminuição de contributos espontâneos e válidos, pois não se incentiva a criatividade nem a diversidade, uma vez que a “obsessão por alcançar um pensamento grupal que acompanha muitas vezes experiências de colegialidade forçada e artificial pode facilmente provocar a imposição autoritária de uma única ideologia que sufoca a diversidade e a criação de alternativas imaginativas no confronto de problemas educativos” (Pérez-Gómez, 2001, in Abelha, 2011, p. 124).

Ainda de acordo com Pérez-Gómez (2001, in Abelha, 2011, p. 124) a colegialidade artificial pode servir como instrumento de controlo do trabalho docente, que visa, principalmente, trabalho de ordem burocrática que em nada influencia ou melhora as práticas dos professores com os seus alunos.

A colegialidade artificial acaba por reduzir “o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham” (Hargeaves, 1998, p. 235).

A colegialidade artificial aparece assim mais como uma sobrecarga de trabalho para os professores, através 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.

1.2.2.4. Colaboração

Teixeira (1995) menciona que o professor é “um profissional da relação”, mas nos dias de hoje há uma utilização quase abusiva do termo *colaboração* em que se destacam, entusiasticamente, as inúmeras vantagens deste tipo de cultura docente como se, por si só, fossem condição necessária para a realização da mesma, com as tão pretendidas mudanças educativas subjacentes (in Seco, 2009).

Contudo, discursos mais prudentes, entre eles Little (1990), consideram que o otimismo presente nesta ideologia, na realidade não se estende à prática docente, pois a colaboração ultrapassa o bom relacionamento com os pares ou a *simples partilha de experiências e material didático*, tendo de haver análise e discussão sobre as interações, de maneira a que se possa considerar que a colaboração docente é realmente efetiva (in Abelha, 2011).

Fullan e Hargreaves que consideram que há relações de colaboração fortes e relações de colaboração fracas. Advertem que a colaboração eficaz implica muito mais do que um bom ambiente na sala de professores, com apoio moral entre eles e troca de informações de forma informal (Abelha, 2011). De acordo com os autores referenciados esta seria uma colaboração *fraca*.

As relações de colaboração *forte* implicam disponibilidade, postura crítica e a partilha empenhada de responsabilidade e de reflexão sobre o trabalho realizado, conducente a um aperfeiçoamento coletivo (Abelha, 2011).

Hargreaves (1998) alerta para o facto de se aceitar acriticamente as vantagens do trabalho colaborativo, e de se compreender que este fator, apesar

de essencial para a *reestruturação educativa*, não é “sinónimo da mesma, nem condição suficiente para a sua realização” (Abelha, 2011, p.125).

Hargreaves (1998) considera ainda que há várias formas de colaboração que servem diferentes objetivos, e que nem sempre podem ser considerados como vantajosos ou mesmo virtuosos.

A expressão *colaboração confortável* é utilizada por Hargreaves (1998) para caracterizar o facto de esta não se estender a contextos de sala de aula, onde os professores, por exemplo, “*em regime de co-docência e/ou [através da] observação e reflexão mútuas*” pudessem, em conjunto, questionar e refletir de forma sistemática estas aulas de maneira a melhorarem as práticas docentes (Abelha, 2011, p. 126). A *colaboração confortável* limita-se à partilha de ideias e de materiais que, de acordo com Tardif e Lessard (2005) “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (in Abelha, 2011, p. 126).

1.2.2.5. A “Grande Família”

A cultura a “grande família”, proposta por Thurler (1994) assume-se, de acordo com a autora, como um tipo de “solidariedade com cooperação aparente” (in Seco, 2009, p. 41).

Nesta cultura docente, os professores mantêm boas relações, aparentes ou sinceras, tanto pessoais como profissionais, mas sem grande aprofundamento das mesmas, evitando tecer comentários sobre o trabalho dos colegas, existindo, de acordo com a autora (Thurler) “uma espécie de código não escrito e tácito, segundo o qual é preferível evitar a incómoda tendência (...) de fazer distinções subtis a cada instante” (in Seco, 2009, p. 41).

1.2.3. Culturas docentes e mudança psicopedagógica

A escola é uma instituição ambígua, repleta de contradições e de conflitos internos pela luta do poder e do saber, mas, atualmente, a incerteza em que se vive e as mudanças constantes, exigem mais do que professores que constroem conhecimento individual no seu quotidiano. É necessário encarar a escola como

uma instituição dinâmica e organizada de forma a dar resposta às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa (Brzezinsk, 2001).

Para tal, é necessário uma reestruturação das escolas, que, de acordo com Muphy (1991, citado em Hargreaves, et al, 2001, p. 208), “envolve alterações fundamentais nas relações entre os diferentes participantes no processo educativo” e acrescenta Hargreaves et al (2001, p. 208) “professores, estudantes, pais, administradores e comunidades”.

A reestruturação a nível administrativo, apesar de atraente, é perigosa pois constitui uma ameaça ao empenho dos professores, e até mesmo dos alunos, se não houver consentimento e compreensão por parte dos mesmos. A imposição de alterações no que se refere a atitudes e relações conduz, frequentemente, ao fracasso dessas alterações, e pode destruir as qualidades culturais de colaboração, de apoio e de compromisso, necessárias ao sucesso das mesmas (Hargreaves et al, 2001).

Também para Canário (1995) o modo de conceber as mudanças em educação, não pode ter uma lógica de imposição vertical, a partir da administração. As mudanças em educação devem ser efetuadas numa lógica de inovação, através da ação e interação dos diversos agentes educativos, e produzidas no próprio contexto organizacional da escola tornando indissociável as capacidades individuais das capacidades coletivas de mudança.

Hargreaves (2001) considera que é necessário “reculturar” a escola, de modo a possibilitar a criação de culturas colaborativas entre os professores e envolvendo a comunidade a um nível mais amplo nestas dinâmicas. A cultura colaborativa permite que os professores, com base nos recursos humanos e nos seus conhecimentos e experiências, façam face a problemas imprevistos e complexos e, assim, agir de forma mais assertiva relativamente aos sistemas envolventes e às reformas sucessivas. Logo, “a colaboração pode providenciar a decisão de adotar reformas externas, a sabedoria de as adiar e a força moral para lhes resistir, quando apropriado” (Wideen et al, 1996 in Hargreaves et al, 2001, p. 208), facilitando a transformação dos paradoxos desta era em algo significativo e manejável para os professores.

Então, para que se realizem verdadeiras mudanças numa organização social como é a escola, primeiramente há necessidade de se mudarem mentalidades, “substituindo uma cultura fortemente individualista ... por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipa” (Canário, 1995, p. 15).

Atualmente, através do tipo de liderança que hoje se pretende nas escolas, ou através da própria iniciativa dos professores, assiste-se a uma evolução na cultura de colaboração e na dependência interpares, com a própria evolução da escola, que vai proporcionando aos seus docentes, não só autonomia nas decisões a tomar, mas também criando espaços adequados que lhes permita trabalhar em grupo (Seco, 2009).

É inegável o papel dos professores na mudança educativa, muitas vezes designados como os protagonistas do processo de reforma, mas, igualmente, encarados como o seu principal obstáculo, através do designado mecanismo de “resistência à mudança”. Só é possível ultrapassar este paradoxo através da devolução de um papel central aos professores, uma vez que são eles os sujeitos ativos e necessários à mudança, em simultâneo, com as necessárias alterações aos contextos organizacionais em que estão inseridos, também elas fundamentais para transformações eficazes e duradouras (Canário, 1986-1992).

Então, é necessário reforçar os estabelecimentos de ensino com estratégias que lhes permitam uma dinâmica cada vez mais autónoma através dos seus projetos educativos que devem ser encarados como o seu instrumento operacional fundamental. Estas alterações permitem “enraizar dinâmicas de mudança a nível local, comprometendo instituições e atores diversos, cuja presença no projeto não foi nunca meramente individual”, pois a produção de práticas inovadoras sempre esteve associada à interação dos vários agentes, associada a um trabalho de grupo (Canário, 1986-1992, p. 52).

1.3. Noção de trabalho colaborativo entre professores

Nos últimos anos, estudos sobre o trabalho colaborativo serviram de base para maximizar o rendimento de profissionais a nível das organizações empresariais, mas, apesar de assistirmos a um “crescimento exponencial de

estudos desenvolvidos no âmbito da aprendizagem organizacional, (...) só mais recentemente ela foi transposta para o campo das organizações educativas” (Santiago, 2000, p. 30, citando Rait, 1995).

Neste contexto, Boavida e Ponte (2002) consideram que, à semelhança do que já tinha acontecido noutros setores da sociedade, na educação, e no que diz respeito ao trabalho docente, a colaboração tem-se vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho, que conduz a melhorias significativas nas práticas docentes. Neste seguimento, Alarcão (2000), refere que, tal como em outras áreas profissionais, “o agir profissional do professor” tem de, obrigatoriamente, deixar para trás o individualismo que lhe é tão característico, acreditando-se como parte ativa de um todo a que pertence. Através do diálogo e do trabalho com os outros, assumir-se como entidade coletiva, que trabalha em equipa e que só assim é possível ultrapassar as mudanças das escolas dos nossos dias (Alarcão, 2000). A este propósito, Vygotsky (2000, in Milheiro, 2013) considera que num trabalho de tipo colaborativo os docentes estimulam a ação uns dos outros, respeitando e valorizando as diferenças, o que desenvolve todas as dimensões da personalidade dos intervenientes. Também para Arends (1995) as atividades que promovam um trabalho colaborativo são mais produtivas do que as estruturas competitivas, uma vez que o individual é reforçado pelo sucesso do grupo, o que motiva à concretização da tarefa, a uma relação mais solidária entre os diversos participantes e a uma maximização de ideias para o projeto comum. Borges (2007, in Seco, 2009) refere que uma “cultura de colaboração profissional é aquela em que tudo, o bom, o mau, a incerteza, a certeza se partilham, são discutidos, em que se procura o apoio e a ajuda necessários para aprender” (p. 37).

Uma vez que as dinâmicas em grupo assumem características muito próprias (Stenhouse, 1975, in Alarcão, 2000b), e de maneira a tentar perceber melhor essas mesmas dinâmicas, Johnson e Johnson (1985) debruçaram-se sobre diferentes variáveis que lhe estão associadas e “concluíram que não existe nenhum tipo de tarefa em que uma estrutura cooperativa seja menos eficaz que uma estrutura competitiva ou individualista” podendo e devendo ser utilizada para qualquer tipo de trabalho, pois é eficaz e conduz ao sucesso (in Lobo, 2011, p. 48).

Ainda de acordo com Lobo (2011), e baseando-se em estudos feitos por Kagan, (1985) e Slavin, (1987), os sujeitos trabalham melhor em conjunto, se houver uma interdependência positiva, à semelhança da ideia que está subjacente aos trabalhos com base numa estrutura cooperativa, fazendo com que todos procurem as soluções necessárias para um determinado trabalho a realizar, tentando resolver, conjuntamente, as tarefas que lhes são propostas. Este tipo de trabalho fomenta interações que levam a um confronto sociognitivo, mas que aqui aparece como algo positivo, pois é através deste confronto, é através da exposição de diferentes pontos de vista, que os indivíduos podem “corrigir raciocínios e desenvolver as suas estruturas cognitivas” (p. 44).

No entanto, inúmeros trabalhos de investigação sobre a prática docente demonstram que esta é predominantemente individualista (Roldão, 2007). De acordo com Fullan e Hargreaves, 2001; Neto-Mendes, 1999; Tardif e Lessard, 2005, (citados por Abelha, Machado, & Lobo, 2014), vários estudos demonstram que, na realidade, o trabalho do professor continua a ser, maioritariamente, individual e solitário. Roldão (2007) refere mesmo que o trabalho cooperativo é considerado uma exceção, apesar de, quando utilizado, apresentar bons resultados, porque é difícil de introduzir no quotidiano escolar, tanto a nível organizacional como a nível dos próprios professores. Ainda para Roldão (2007), a razão para a resistência ao trabalho colaborativo, deve-se a fatores “organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz” (p. 25).

Assim, apesar de a colaboração docente surgir como a “solução ideal para efetuar mudanças educativas com sucesso” (Abelha, 2011, p. 125), na realidade, e de acordo com Roldão, 2007 e Tardif e Lessard, 2005 (citados por Abelha, Machado, & Lobo, 2014), “a colaboração docente é, na sua generalidade, mais desejada do que realmente vivenciada e mantida pelos docentes, sendo parcas as práticas que se refletem em genuíno trabalho colaborativo” (p. 5368).

Além disso, há que distinguir o trabalho colaborativo da colegialidade artificial, onde as relações são impostas administrativamente, através de

reuniões formais, pré-definidas, em que o trabalho em conjunto é imposto, logo, de certa maneira, fictício. Em contrapartida, no trabalho colaborativo, há um sentido de comunidade, baseado no apoio, na entreajuda e no conhecimento partilhado. Partilham-se, igualmente, os valores, os processos e os objetivos. Muitas das vezes, a colegialidade artificial traduz-se numa colaboração imposta, cheia de burocracia mas que, de acordo com alguns autores, como Day, 2001; Fullan e Hargreaves, 2001; e Pérez-Gómez, 2001, pode funcionar como uma primeira etapa de transição, por vezes até indispensável, para a colaboração docente, espontânea e desejada, mas o primeiro passo cabe à escola, que tem de criar condições e estruturas que incentivem e favoreçam o trabalho colaborativo (Abelha, 2011).

A mudança requer o envolvimento e o entendimento emocional, relacionamentos fortes e contínuos, de maneira a que seja possível fazer uma leitura sensível do outro, porque as emoções nem sempre surgem espontânea ou naturalmente (Hargreaves et al, 2002).

O primeiro passo necessário à mudança educativa consiste em apoiar os professores em todo o processo, “ajudando-os a desenvolver e a implementar transformações importantes” no seu trabalho, incentivando-os e garantindo-lhes oportunidades que lhes permitam, a eles próprios, responderem a inovações múltiplas e a mudanças constantes, mantendo o interesse em explorar diferentes formas de resolver os problemas que, constantemente, vão surgindo (Hargreaves et al, 2002, p.153).

Assim, para que haja uma mudança efetiva, e para que a colaboração seja mais vivenciada do que desejada, é necessário que também as escolas tornem “a sua informação e conhecimento mais abertos, criando mais e melhores canais de comunicação (formais e informais)” pois mesmo estes últimos, “facilitam a troca, encorajam a discussão entre os seus atores e reduzem a autoridade de posições” e, só assim, se pode esperar “uma maior interiorização coletiva dos erros e falhas, uma maior implicação dos atores na formação da opinião e da decisão e a incrementação da comunicação ativa, sobrepondo-se à comunicação passiva na organização” (Santiago, 2000, p. 38).

Porém, Hargreaves (1998) alerta para o facto de que, apesar de ser um fator essencial na reestruturação educativa, a colaboração docente não significa, por si só, um “*sinónimo da mesma, nem condição suficiente para a sua realização.*” Refere ainda que não se pode aceitar de forma acrítica todas as vantagens relacionadas com o trabalho colaborativo, dizendo mesmo que este existe em diversas formas (in Abelha, 2011, p. 125).

Também Little (1990) considera que o trabalho colaborativo ultrapassa o simples “dar-se bem com os pares ou da simples partilha de experiências e material didático”. O trabalho colaborativo “implica responsabilidade e reflexão partilhadas sobre a ação docente, um empenho e aperfeiçoamento coletivos e uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado” (in Abelha, 2011, p. 125). Na mesma linha de raciocínio, Moura (1986-1992) menciona que as práticas e as dinâmicas inovadoras necessitam de uma permanente reflexão, avaliação e formulação constantes.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Lima (2004) observa que deve haver prudência na utilização desta expressão, pois a colaboração docente “pode assumir diferentes formas servindo diferentes propósitos que, por vezes, são contrários aos interesses dos próprios professores e alunos, correndo-se, ainda, o risco da expressão se converter num *slogan* vago que gradualmente atravessa a *linguagem quotidiana dos responsáveis políticos e dos educadores, sem a correspondente tradução em práticas concretas*” (in Abelha, 2011, p. 127).

Logo, a “qualificação das interações dependeria, assim, em grande medida, da promoção de competências de comunicação, de participação, de reflexão, de análise e de decisão” (Santiago, 2000, p. 30, citando Alarcão e Tavares, 1987).

De acordo com Hargreaves et al (2002), os professores inseridos em meios escolares que encorajam e incentivam o trabalho colaborativo crescem continuamente tanto a nível intelectual como emocional.

1.3.1. Cooperação ou Colaboração? – Clarificação conceptual

Antes de prosseguirmos importa esclarecer que, apesar de muitas vezes se usar indistintamente os termos colaboração e cooperação, há autores que fazem uma diferenciação quanto ao seu significado.

Para Wagner (1997) a colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento. Por outro lado, este autor usa a noção de cooperação para designar toda a investigação educacional realizada nas escolas, mesmo aquela em que os investigadores se limitam apenas a usar professores e alunos como fontes de dados.

Segundo Sheperd (2004, in Araújo, 2012) a cooperação é uma forma de trabalho em grupo com pouca formalidade, apesar de depender de uma liderança, e que não pressupõe objetivos comuns. Não há planeamento formal e não acarreta riscos para os seus participantes. Além disso, os recursos e as recompensas são independentes e a comunicação só existe quando solicitada. Na colaboração presume-se uma maior complexidade e exigência, com uma planificação prévia, metas comuns para todos os intervenientes e maior formalidade. Os projetos são realizados com uma visão a longo prazo e há partilha de riscos, responsabilidades e benefícios. De acordo com este autor, na colaboração os papéis dos diferentes participantes estão bem definidos e têm de contar com o apoio das direções das escolas.

Segundo Lima, também a colaboração requer um nível mais complexo do que a cooperação. Neste último tipo de trabalho em grupo, apesar de poder haver um relacionamento mais agradável, como podem ter objetivos e programas de ação diferenciados, não resultam em benefícios mútuos. No que diz respeito à colaboração pressupõe-se uma responsabilidade partilhada, com as decisões tomadas em conjunto (in Araújo, 2012).

Já para Barros a colaboração está diretamente relacionada com a contribuição de cada elemento ao todo, e a cooperação é um processo bastante mais complexo, que envolve comunicação, negociação e partilha. É a realização de um trabalho em conjunto, em que o projeto, o desenvolvimento, a realização

e a avaliação são feitos por todos os intervenientes (citado por Santarosa, 1997, p. 122-123).

Numa linha completamente oposta, Day (1999) refere que, enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (in Boavida & Ponte, 2002).

Também para Hord (1986) na cooperação os docentes, apesar de trabalharem em conjunto, podem ter objetivos e programas próprios e autónomos, e cujo trabalho não se traduzirá, necessariamente, em benefícios mútuos. Já no trabalho colaborativo, todos participam em comum na realização de uma determinada tarefa, com responsabilidades e decisões partilhadas, e cujo resultado reflete benefícios para todos os envolvidos (in Abelha, 2011).

Na perspetiva de Figueiredo (2002), baseando-se em Dillenbourg (1999) e em Littleton e Hakkinen (1999), no trabalho cooperativo há uma envolvência dos docentes, mas que trabalham individualmente sobre uma determinada questão, unicamente para alcançar um objetivo comum, enquanto que no trabalho colaborativo “as tarefas são desenvolvidas coletivamente com recurso à discussão, negociação e realização das tarefas propostas” (in Abelha, 2011, p. 131).

Em jeito de síntese, apercebemo-nos então que colaboração e cooperação não têm, de acordo com os diversos autores apresentados, o mesmo significado. Porém, para a maioria deles, a colaboração baseia-se numa negociação cuidadosa entre os diversos intervenientes, que detêm um estatuto semelhante na tomada conjunta de decisões. Além disso, neste tipo de trabalho, pressupõe-se uma comunicação efetiva que permita aprendizagens mútuas. O diálogo é extremamente valorizado. No trabalho cooperativo, em contrapartida, os elementos do grupo de trabalho não assumem todos o mesmo estatuto, ou seja, há uma relação de poder, possivelmente hierárquica, e cada elemento assume diferentes papéis, bem definidos.

1.3.2. Trabalho colaborativo? Em que consiste?

Num estudo realizado por Lee e Judith Shulman (2004, citado por Roldão, 2007b) o termo “colaboração” surge associado “à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (p. 26).

Para Grey, referido por Sreewart, (1997), toda “a colaboração é um *processo emergente*, marcado pela imprevisibilidade e recheado de negociações e decisões” (in Boavida & Ponte, 2002, p. 5-6). Então, num trabalho colaborativo, é necessário haver grande abertura por parte de todos os participantes na forma como se relacionam entre si. Têm de estar dispostos, não só a transmitir os seus pontos de vista e as suas ideias, mas também a receber, com respeito pela diferença, outros pontos de vista e outras opiniões, numa responsabilização conjunta na resolução dos problemas (Boavida & Ponte, 2002).

Lobo (2011), baseando-se em Damon e Phelps (1989), acrescenta que só há verdadeira colaboração num trabalho realizado entre pares, pois todo o trabalho colaborativo tem subjacente a ideia de que todos os elementos do grupo de trabalho mantêm uma relação de igualdade no que diz respeito ao estatuto e onde a reciprocidade existe e é decisiva pois “define o grau de envolvimento, implicação e interdependência positiva entre os sujeitos” (p. 48).

Um outro elemento referenciado e que tem uma aceitação consensual no que diz respeito ao trabalho colaborativo é a *interdependência*, que “revela ser um conceito fulcral e decisivo para a natureza e definição do conceito de cooperação” (Lobo, 2011, p. 50).

Para Boavida e Ponte (2002) é natural e legítimo entender que há vários tipos de colaboração, uma vez que esta não é um fim em si mesma, mas algo que se pratica para alcançar determinados objetivos. Logo, para diferentes objetivos, diferentes formas de colaboração. Mas o facto de várias pessoas se juntarem, não significa, obrigatoriamente, que estejam a trabalhar em colaboração. Também para estes autores, o trabalho colaborativo só existe numa relação em que não há diferenças hierárquicas, possibilitando a todos os elementos trabalharem numa base igualitária, com uma atitude de mútua ajuda,

que permite, não só atingir os objetivos pretendidos, mas também que todos possam beneficiar com o trabalho realizado.

Assim, e de acordo com Pereira et al (2003) o trabalho colaborativo permite que os indivíduos se formem como um todo, desenvolvendo a autonomia e responsabilizando-os pelas mudanças necessárias ao bom funcionamento das realidades em que estão inseridos” (in Lobo, 2011).

Santiago (2000) considera que “se aceitarmos que qualquer atividade na organização, fora das atividades de pura rotina, pressupõe um trabalho coletivo sobre a informação e as atitudes e a sua transformação em conhecimento” estaremos, então “em presença de um processo de produção, confronto e partilha de significados que podem dar origem a normas, regras e valores coletivamente reconhecidos e legitimados” (p. 31).

Lopes e Marta (2014) afirmam que é através das interações individuais e coletivas entre pares que ocorre o processo de autoaprendizagem. De acordo com Boavida e Ponte, (2002), baseando-se em Olson (1997), cada “um virá com os seus próprios objetivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão” (p. 25).

Então, para que o trabalho colaborativo seja produtivo é necessário que haja um trabalho de construção individual, “*que continua a ser a chave da renovação pessoal*”, que posteriormente contribuirá para o todo, constituindo, desta forma, “*a base da renovação coletiva*” (Fullan & Hargreaves, 2001 in Abelha, 2011, p. 119). Tem de haver um aprofundamento do trabalho que se baseia num estudo, muitas vezes solitário, permitindo a reflexão que futuramente, através da interação com os outros, permite a construção de novo saber. Logo, o “ponto de partida continua a ser individual e, (...), é a interação entre os atores que está no centro do processo” (Santiago, 2000, p. 32).

Mas Alarcão (2003) considera que qualquer projeto se pode “transformar num documento inerte se não houver o envolvimento continuado das pessoas. São as pessoas que, na qualidade de atores sociais, dão vida aos projetos,

desenvolvendo atividades várias, e mobilizando, nesse sentido, as estratégias que se lhes apresentam como conducentes à realidade das tarefas a executar” (p. 6).

Assim, o trabalho colaborativo não pode estar dependente de interações e ações docentes, aparentemente anárquicas e casuais, que aparecem como resultado da predisposição pessoal dos docentes, que, apesar de tudo, pelo facto de partilharem um contexto específico de trabalho, acabam por partilhar sentimentos e comportamentos comuns (Lima, 2002a, in Abelha, 2011). No entanto, estes aspetos em comum não bastam para que se realize um verdadeiro trabalho colaborativo.

Este tem de ser estruturado e pensado em conjunto, envolvendo todos os elementos, com dinamização dos diferentes saberes e com tarefas orientadas. Tem de haver um suporte teórico, que conduza a uma reflexão coletiva sobre determinado assunto, e, através da discussão do mesmo, se produza novo conhecimento. Só assim será possível uma maior eficácia no desempenho do trabalho docente. (Roldão, 2007).

Também para Santana (2007) o trabalho colaborativo permite, por um lado, uma maior aproximação entre os docentes, desenvolvendo um importante sentido de pertença que vai favorecer toda a classe e, por outro lado, através da partilha de ideias e de experiências, uma atualização de saberes que favorece todos os envolvidos. Então, neste tipo de trabalho, há uma dinâmica que promove o companheirismo, a partilha de frustrações e de alegrias, além do já mencionado desenvolvimento dos saberes. Logo, estas experiências são enriquecedoras no sentido em que permitem a interação com os pares, beneficiando a evolução dos docentes, não só a nível profissional como também pessoal.

Porém, o trabalho colaborativo, para que seja verdadeiramente eficaz, necessita da definição de um plano geral do trabalho a realizar e envolve ação e reflexão. No plano mencionado devem estar indicados “os papéis a desempenhar pelos diversos elementos do grupo, papéis estes que devem poder ser renegociados à medida que o projeto progride” (Boavida & Ponte, 2002, p. 9-10), pois, tal como já foi referenciado por diversos autores, não basta

juntar um grupo de pessoas e pedir-lhes resultados. Assim, o trabalho colaborativo tem de ser estruturado e pensado em conjunto, envolvendo todos os elementos, com dinamização dos diferentes saberes e com tarefas orientadas (Roldão, 2007).

Então, a solidariedade e o bom relacionamento entre os elementos de um grupo, apesar de serem dimensões importantes, não são suficientes para dar uma resposta efetiva ao processo de um trabalho colaborativo (Roldão, 2007).

No entanto, a qualidade das relações entre os elementos do grupo constitui uma das condições *instrumentais* fundamentais na promoção da aprendizagem colaborativa (Santiago, 2000). Também, Boavida e Ponte (2002) referem que, por vezes, gerir e manter boas relações entre os diferentes elementos de um grupo de trabalho, pode ser mais complexo, do que à partida que possa parecer. Por vezes, a energia despendida na gestão das relações entre os participantes, parece não compensar os benefícios eventualmente obtidos com o trabalho a realizar. Porém, consideram que se os docentes querem realizar com sucesso projetos verdadeiramente ambiciosos, a sua concretização só será possível através de equipas colaborativas. Deste modo, num trabalho de colaboração tem de haver uma base comum a todos os elementos do grupo, que lhes permita trabalhar em harmonia e com sucesso. Para Santiago (2000) um grupo aberto (informal), com bom relacionamento interpares, beneficia o trabalho colaborativo e a partilha de informação, que são fundamentais para que haja mudança e inovação. Mas, para Boavida e Ponte (2002) além da forma como os sujeitos se relacionam (que depende em grande parte da compreensão do mundo uns dos outros), e dos objetivos estabelecidos através dos interesses partilhados, é igualmente, muito importante equacionar a forma como o trabalho se vai desenvolver.

O trabalho colaborativo tem de ser planeado cuidadosamente, de modo a que todos os elementos do grupo possam desempenhar o seu papel no produto final. Para tal as tarefas e os papéis a desempenhar devem ser devidamente planeados para que haja um equilíbrio das diferentes personalidades e competências. No entanto, apesar de ter de haver uma estrutura planeada, tem de haver, igualmente, flexibilidade durante todo o processo permitindo a

construção de conhecimento, tanto individual como coletivo (Hargreaves et al, 2001).

Alarcão (2000b) organizou o trabalho colaborativo em *atitudes, competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação*. No que diz respeito às atitudes, para que o trabalho colaborativo seja realmente eficaz, os sujeitos, devem, entre outros aspetos, manter um espírito aberto, respeitar as opiniões dos outros e aceitarem ser questionados, serem perseverantes, autoconfiantes e manterem um *espírito de aprendizagem ao longo da vida*. Nas competências metodológicas têm de ter capacidade de decisão, avaliação e execução dos projetos, saberem trabalhar em grupo, não terem problema em pedir ajuda e, simultaneamente, ajudarem sempre que necessário. Nestas competências devem, ainda, ter a capacidade de observação, análise e sistematização, de levantar e formular hipóteses e de monitorizar o trabalho que vai sendo realizado. Por último, nas competências de comunicação, devem expor as suas ideias com clareza, através de um diálogo argumentativo e interpretativo, sabendo retirar a informação pertinente que contribua para o conhecimento ou solução do problema em estudo (p. 9).

Boavida e Ponte (2002, p. 8-10), baseando-se nas investigações de Hookey, Neal e Donoahé (1997), sobre trabalho colaborativo, consideram que este inclui cinco fases importantes, necessárias e que facilitam o trabalho conjunto. Assim, neste tipo de trabalho é necessário, primeiramente, e através da negociação, estabelecer “como, porquê e quando trabalhar em conjunto”; terão também de determinar as vantagens que este tipo de trabalho traz; e de “estabelecer contextos de apoio, que passam, nomeadamente, por negociar apoios junto das direções das escolas”; além disso, todos os elementos do grupo de trabalho têm de estar dispostos a negociar os diferentes pontos de vista, tentando, desta forma, ultrapassar as ambiguidades que vão surgindo ao longo das tarefas a realizar; e, por último, para que este tipo de trabalho seja realmente eficaz, torna-se ainda necessário que, a partir das atividades realizadas, adquiram conhecimento, que permita, também, um desenvolvimento profissional individual (in Boavida & Ponte, 2002, p. 9-10).

Além dos aspetos referidos, há diversos temas recorrentes que os autores utilizam quando teorizam sobre a colaboração, e aos quais Boavida e Ponte (2002) fazem referência. A *confiança*, a par do respeito e do cuidado no modo como se manifestam, de acordo com alguns autores, é absolutamente necessária para que haja verdadeiro trabalho colaborativo (e.g. Hargreaves, 1998, e Goulet e Aubichon, 1997). Para que os intervenientes se sintam confortáveis para colocar abertamente as suas questões, partilharem os seus valores e exporem as suas ações, tem de haver uma importante base de respeito, que assenta, fundamentalmente, na confiança que se vai criando com a convivência. Ouvir com respeito e atenção as diferentes ideias que vão surgindo, valorizar todas as contribuições, aumenta o já referido sentimento de pertença ao grupo. O respeito e a confiança devem ser mantidos e reforçados para que todos se sintam à vontade e, assim, se possa realizar um verdadeiro trabalho colaborativo (Milheiro, 2013).

Um outro tema recorrente é o do *diálogo*. Olson (1997, in Boavida & Ponte, p. 8) considera que é importante que, apesar de todos terem direito à sua opinião pessoal, “é necessário ter sempre presente que nenhuma ideia é definitiva”, e que é através do diálogo que se anulam contradições e nasce o conhecimento. Para Christiansen (1999, in Boavida & Ponte, p. 8) o diálogo deverá servir como “um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões”. Estreitamente ligado ao diálogo, está a capacidade de saber ouvir, que para Friend e Cook (2000, referenciados por Milheiro, 2013) é uma capacidade fundamental, não só para ultrapassar conflitos, pois ajuda a clarificar mensagens entre os participantes, mas, também, para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, pois ajuda à melhor compreensão dos assuntos tratados.

A *negociação* também aparece frequentemente. Para Christiansen, Goulet, Krentz e Macers (1997, in Boavida & Ponte), “a chave para uma colaboração bem-sucedida é uma negociação aberta da partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projeto se desenvolve” (p. 285).

Podemos então inferir que um trabalho colaborativo é extremamente enriquecedor pois, além de permitir uma aprendizagem sobre a questão a ser

tratada, também conduz a uma autoaprendizagem e a uma aprendizagem sobre as relações com o outro.

Abelha, Machado, e Lobo (2014), baseando-se em Little (1990), referem que, de acordo com esta autora, há “quatro tipos de relações de natureza colaborativa que os docentes podem estabelecer entre si: i) contar histórias, ii) ajudar e fornecer apoio, iii) partilhar ideias e iv) trabalho conjunto.” Referem ainda que Little considera que os três primeiros aspetos referidos são importantes na colaboração entre professores, mas sem grande utilidade sem um trabalho conjunto.

Sistematizando, Day (2001), também com base nas teorias de Little (1981), menciona que só há colaboração docente 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” (p. 5371). Além disso, e de acordo com Alarcão (2003), no trabalho colaborativo é fundamental desenvolver a compreensão pelo outro, que passa pela capacidade de saber ouvir, estabelecendo com o outro relações de interação e de intercompreensão.

1.3.3. Vantagens do trabalho docente colaborativo

Ter de trabalhar sozinho os novos programas e as novas práticas dificulta muito o trabalho do professor, ao passo que a cultura do trabalho colaborativo estimula a criatividade do professor (Woods, 1993, in Hargeaves, 2002), proporciona confiança para experimentar novas ideias (Helsby, 1999, in Hargeaves, 2002) e oferece uma rede de apoio que os torna mais persistentes aquando de eventuais retrocessos (Nias, 1999, in Hargeaves, 2002).

O trabalho colaborativo permite ainda aumentar a autoconfiança dos elementos envolvidos nesse tipo de trabalho, sendo assim um processo tanto emocional como intelectual eficaz. Além de possibilitar o apoio mútuo característico das relações informais estabelece, simultaneamente, de forma mais formal, responsabilidades e papéis, que não podem ser deixados ao acaso.

Assim, “a colaboração exige tempo, energia, comprometimento, recursos, sensibilidade e habilidade” (Hargreaves et al, 2002, p. 45).

De acordo com Little (1990), o trabalho colaborativo, uma vez que apela à responsabilidade e à reflexão partilhadas sobre o trabalho docente, é o tipo de trabalho que permite progressos mais significativos pois exige um compromisso coletivo (in Abelha, Machado & Lobo, 2014). Logo, ao desenvolver qualidades, tanto individuais como profissionais, a cultura colaborativa, vai, necessariamente, contribuir para a melhoria de todo o processo de ensino / aprendizagem (Herdeiro & Silva, 2008).

Para Boavida e Ponte (2002) o trabalho colaborativo é um recurso valioso por diversas razões. Em primeiro lugar, neste tipo de trabalho, os elementos que formam o grupo reúnem energias em torno de um objetivo comum, o que favorece a ação e a determinação em ultrapassar os obstáculos. Além disso apresentam-se diferentes visões, baseadas em diferentes experiências, que permitem maiores recursos na realização de uma determinada tarefa, possibilitando maiores mudanças e inovações que levam a um maior sucesso na realização do trabalho que se pretende concretizar. Por último, através do diálogo, da interação e da reflexão conjunta estimulam-se sinergias que criam melhores condições de êxito face às incertezas e aos obstáculos que vão surgindo.

De acordo com alguns autores estudados, as grandes vantagens do trabalho colaborativo são as seguintes: aumenta os níveis de confiança dos docentes no que diz respeito ao trabalho a desenvolver (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Sanches, 1997); que por sua vez leva a uma maior eficácia na procura de soluções, pois, de uma maneira geral os professores envolvidos partilham objetivos, atitudes e ideias (Ashton & Webb, 1986; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Roldão, 2007); proporciona melhores ambientes de trabalho, não só no que diz respeito aos relacionamentos interpares, mas também na planificação curricular pois partilham-se diferentes opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001); distinguem o essencial do acessório evitando incoerências ou repetições, o que potencia o sucesso educativo dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007;

Rosenholtz, 1989); incentiva a diferença e a interdependência entre os docentes, pois ao trabalharem em projetos comuns, partilham preocupações que, em conjunto, procuram ultrapassar levando a partilhar aprendizagens (Fullan & Hargreaves, 2001); o que por sua vez melhora as práticas pedagógicas (Roldão, 2007). Assim, todo este processo permite um maior desenvolvimento profissional, que por sua vez se reflete no trabalho docente, conduzindo a melhorias em todo o processo educativo escolar (Hernández, 2007; Horn, 2005; Sawyer e Rimm-Kaufman, 2007), (in Abelha, Machado & Lobo, 2014).

Também Hargreaves (1998, in Abelha, 2011) enumera as vantagens do trabalho colaborativo, que considera fundamental para a *“reestruturação e desenvolvimento educativo”*, nomeadamente no que diz respeito ao *apoio moral* que ajuda a ultrapassar fracassos, à *eficiência acrescida* pois o trabalho em conjunto evita redundâncias, logo evita perdas de tempo, à *eficácia melhorada* devido à partilha de ideias, experiências e responsabilidades, o que proporciona maior diversificação de estratégias que conduzem uma melhoria das aprendizagens dos alunos, à *sobrecarga de trabalho reduzida*, com a partilha de tarefas e de responsabilidades, à *certeza situada*, pois ao trabalharem coletivamente reduzem os sentimentos de insegurança, ao *poder de afirmação político* pois em conjunto sentem-se mais fortes para fazer face às inovações que vêm do exterior e, mesmo, se for caso disso, resistir-lhes se assim o entenderem, à *capacidade de reflexão acrescida* que promove o diálogo e a reflexão sobre as práticas curriculares, a *oportunidades de aprendizagem* porque, entre todos produzem conhecimento, e ao *aperfeiçoamento contínuo* onde a mudança passa a ser encarada como uma forma de ultrapassar problemas diagnosticados, num processo contínuo de aperfeiçoamento. (p. 133-134) – Penso que é para tirar a paginação, pois só retirei os “títulos”, o resto está por palavras minhas. O que acha?

Ainda segundo Hargreaves et al (2001) trabalhar de forma colaborativa não se restringe à construção de relações e de decisões partilhadas. Apesar de serem aspetos importantes, o recurso, talvez mais importante do trabalho colaborativo, é o facto de contribuir para a aprendizagem de todos os envolvidos, pois o coletivo ajuda a que não haja culpabilização perante um

problema que surge, vendo-o, simplesmente, como um obstáculo que é necessário ultrapassar, através da valorização dos diferentes pontos de vista expostos e debatidos, que acabam por permitir separar o fundamental do supérfluo. Esta aprendizagem profissional “é importante para aumentar a consciência e dotar os professores de capacidades, para que sejam mais eficazes com os seus estudantes” (p. 209).

Além da aprendizagem dos professores, o trabalho colaborativo nas escolas, contribui, igualmente, para a melhoria da própria escola e da sua capacidade para encarar os problemas que sempre vão surgindo, principalmente num mundo de paradoxos, como aquele em que vivemos atualmente. Torna-se mais fácil ultrapassar incertezas com a união e a responsabilização de todos, valorizando as diferentes vozes e as diferentes perspetivas que o todo traz para a resolução das dificuldades que vão ocorrendo. Um dos paradoxos que continuamente se coloca às escolas e causa grande parte dos problemas tem a ver com o facto de se entender que a mudança deva ser, necessariamente, lenta, mas, em simultâneo se pretenda que produza resultados visíveis rapidamente. Esta situação conduz à insatisfação e à sensação de impotência por parte dos professores. Assim, esta mudança organizacional nas escolas é fundamental para uma transformação positiva permitindo que o paradoxo do desespero se transforme num paradoxo de esperança “através da acumulação de iniciativas pequenas mas significativas, estruturadas pelo raciocínio multidimensional” (Hargreaves et al, 2001, p. 214).

Pelo exposto, as culturas colaborativas conferem uma maior confiança profissional, o que melhora o sentimento de autoeficácia entre os professores desenvolvendo-lhes a capacidade necessária para iniciarem a mudança. Garante ainda que as alterações realizadas não desapareçam com um ou dois indivíduos que as implementaram, fazendo com que tais transformações sejam mantidas com o passar do tempo permitindo, deste modo, mudanças eficazes e duradouras (Hargreaves, 2002).

1.3.4. Constrangimentos do trabalho docente colaborativo

A organização das escolas ainda não favorece o trabalho em equipa, pelo que estas deverão questionar as formas tradicionais, com vista a uma reorganização que permita e incentive reflexões críticas, com partilha de experiências e de práticas pedagógicas.

Assim, apesar de ter havido uma grande evolução das escolas, o currículo nacional a que estão sujeitas, e o trabalho ainda muito individualista realizado pelos professores, dificulta a colaboração e a reflexão partilhadas. Para que haja verdadeiras mudanças, as organizações escolares também têm de mudar as suas regras, dando maior autonomia aos professores “não só enquanto elementos produtores e reguladores do seu saber e da sua ação, mas também no que diz respeito ao modo como podem trabalhar a analisar o currículo nacional”, conduzindo assim, a sua ação para um ensino mais eficaz e de maior qualidade, através da “colegialidade nas decisões, da prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos” (Roldão, 2007b, p. 29).

Também Alarcão (2003) considera que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, mas para que possa realizar um trabalho colaborativo, construindo a sua identidade profissional em conjunto com os seus colegas, a escola tem de criar condições que lhe permita refletir, não só individualmente, mas também coletivamente.

No mesmo seguimento, Hargreaves acredita que “existe uma tradição profunda e documentada de isolamento do professor” que, se por um lado parece proporcionar uma certa proteção face ao que se passa no exterior à sua sala de aula, por outro lado afasta-os, igualmente, “de um feedback claro e significativo a respeito do quão eficazes eles são” (p. 158). A própria política incutiu na imaginação dos professores esta cultura individualista e de isolamento, que, aparentemente, os protege de críticas, de comparações hostis com os seus colegas, considerando o seu direito de seguir a própria consciência e de ensinarem como desejarem.

Abelha, Machado, e Lobo, (2014), mencionam no seu trabalho que outras condicionantes que limitam o trabalho docente são, de acordo com Thurler (1994), o facto de, tanto na formação inicial como na formação contínua, haver poucas oportunidades que realmente favoreçam o trabalho colaborativo, o facto de se continuar a valorizar o que é feito individualmente, em detrimento do que é feito colaborativamente, e o estabelecimento de horários que não facilitam o trabalho conjunto, entre outros aspetos referidos. Estes autores realçam ainda que, relativamente ao último aspeto referido, “a *falta de tempo aliada à incompatibilidade de horários dos professores* é um dos constrangimentos mais invocados pelos professores ao desenvolvimento de colaboração docente” (Ashton & Webb, 1986; Hernández, 2007; Leithwood *et al.* 2000; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004; Thurler, 1994 in Abelha, Machado, & Lobo, 2014, p. 5371).

Também Goodlad, (1984) considera que o tempo é necessário para o planeamento, para a reflexão e para a procura de novos recursos. O tempo é ainda fundamental para que se possa analisar, compreender e avaliar. O tempo é fundamental para que se possam realizar estas atividades, em conjunto com os colegas (in Hargreaves et al, 2002). Então, torna-se de extrema importância disponibilizar tempo em horário laboral, que permita aos professores trabalharem em conjunto a qualificação do currículo, do ensino e da aprendizagem. Dar tempo aos professores para trabalharem em equipa fora da sala de aula não é um desperdício, mas sim absolutamente essencial para a qualidade e o aperfeiçoamento do ensino num mundo em constante mudança. Se assim não for, compromete-se e limita-se a qualidade e a eficiência dos professores no que diz respeito ao trabalho a realizar para as suas turmas e para a escola (Hargreaves, 1994 e Hargreaves et al, 2002).

Assim, apesar de, tanto professores como investigadores, concordarem que as práticas colaborativas no trabalho docente são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional, tornando-o mais eficaz e com melhores práticas pedagógicas, na realidade essa conceção raramente se concretiza (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), pois, o trabalho docente continua a ter, na maioria das vezes, um cariz individual e solitário (in Abelha, Machado & Lobo, 2014).

Outros constrangimentos à colaboração docente, frequentemente referenciados por diversos autores, estão associados à "planificação e preparação de *atividades de natureza "extracurricular"* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999) e à "*partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos*" (Lima, 2002, 2004; McLaughlin & Talbert, 2001), que, quando se realizam, estão, normalmente, limitados a professores que lecionam a mesma área disciplinar, ou o mesmo ano de escolaridade (Lima, 2004; Tardif & Lessard, 2005), (*in* Abelha, Machado & Lobo, 2014, p. 5370).

Sintetizando algumas das ideias mencionadas anteriormente, e de acordo com Thurler (1994), alguns dos fatores que condicionam o trabalho colaborativo dos docentes são: "i) a *socialização profissional que favorece o isolamento*" – pois tanto durante a formação inicial como já, ao longo da sua vida profissional, na formação contínua, poucas são as situações que proporcionem o trabalho colaborativo; "ii) *organização e gestão escolares demasiado centralizadas*" – em que o trabalho individual do docente é mais valorizado, do que o trabalho realizado em equipa. "iii) *ausência de estruturas facilitadoras da colaboração*" (Abelha, 2011, p. 136).

Roldão (2007) refere ainda que uma das razões para que o trabalho colaborativo não se encontre plenamente instalado na cultura das escolas, se deve à organização como o trabalho docente está estabelecido, com a fragmentação das diferentes áreas disciplinares, cujos professores detentores de cada uma dessas disciplinas, "raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, no sentido de as melhorar com base num saber coletivamente construído". Ainda de acordo com esta autora, outro constrangimento à prática colaborativa tem a ver com a "*normatividade quer curricular quer organizacional*" que leva a que os professores se preocupem mais com o cumprimento das diretrizes emanadas, do que com a eficácia e a qualidade. Para que tal deixe de acontecer, os professores têm de, em conjunto, decidir qual a forma mais adequada de se trabalharem os currículos estabelecidos (p.29).

Então, de acordo com diversos autores, muitos são os impedimentos a um trabalho colaborativo mais consistente e sistemático. Estes impedimentos estão,

normalmente, relacionados com aspetos de carácter organizacional e com a falta de formação específica dos professores para este tipo de trabalho (Abelha, Machado & Lobo, 2014).

Assim, e de acordo com Hargreaves (1998, mencionado por Abelha, Machado & Lobo, 2014), apesar de, praticamente de forma unânime, se considerar que a *reestruturação educativa* é fundamental para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, essa reestruturação não se pode considerar como uma fim em si mesma, nem partir do princípio que, a existir, passará, imediatamente a haver um trabalho colaborativo sistemático e produtivo.

Além de todos os entraves de nível organizacional já referidos, no decorrer do trabalho colaborativo, aparecem outros tantos constrangimentos, de carácter mais pessoal e emocional, pois num trabalho colaborativo é necessário haver uma negociação quanto aos objetivos pretendidos, determinar qual o melhor caminho a seguir, definir qual o conhecimento necessário (e respetiva investigação) para a concretização das soluções que se pretendem alcançar, criar e manter relações de confiança entre os diferentes elementos que constituem o grupo de trabalho, reconhecer a necessidade de mudança do rumo do trabalho em função do conhecimento que se vai obtendo, e outros tantos aspetos porque o trabalho colaborativo é marcado pela *imprevisibilidade*, o que não permite que tudo seja planificado ao pormenor (Boavida & Ponte, 2002).

Neste tipo de trabalho, que por ser dinâmico, vivo e criativo, é necessário, por vezes, parar, refletir e decidir qual o melhor caminho a seguir e fazer os necessários reajustamentos. Também saber *gerir a diferença*, pode ser considerado um outro constrangimento, pois cada um dos participantes tem os seus próprios objetivos e prioridades que, por vezes, podem entrar em conflito com os objetivos e prioridades de outros elementos. Assim, as características de cada indivíduo, as diferentes formas de trabalhar e o relacionamento entre os membros do grupo de trabalho, se não foram bem geridas podem constituir um impeditivo ao bom funcionamento do trabalho colaborativo. Tem de haver respeito, mutualidade e equilíbrio no relacionamento entre os pares. Isto não quer dizer que todos participem da mesma maneira, simplesmente que todos

tenham o seu papel a desempenhar, responsabilidade no que está a ser realizado e que beneficiem da sua realização. No entanto, dizem estes autores, que convém esclarecer que não há trabalho colaborativo numa relação hierárquica, pois tem de haver uma ligação de igualdade, com verdadeira ajuda mútua em que os intervenientes participam em conjunto de forma a atingirem os objetivos estabelecidos (Boavida & Ponte, 2002).

CAPÍTULO 2

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas últimas décadas, assistiu-se a um acesso massivo da população à escola, o que acabou por afetar profundamente o contexto escolar. Esta mudança brusca e para a qual não estava preparada, conduziu, de acordo com Canário (2001), à chamada “crise da escola”, expressão cada vez mais usada desde finais dos anos 60, e que se traduz em sentimentos de insatisfação generalizados e, por vezes, contraditórios. Esta “crise” pressupõe a degradação da escola a partir de uma determinada época e, tal como já foi referido, coincidente com a criação da chamada “escola de massas”. Todavia, e ainda de acordo com este autor, esse pressuposto está completamente errado, uma vez que “a crise da escola” não se circunscreve à abertura das escolas a meios que anteriormente não tinham acesso, pois isso seria um problema meramente técnico e resolúvel com meios da mesma natureza, capazes de devolver à escola toda a sua eficácia. O que conduziu a esta “crise” foram diferentes e variadas mutações ao longo do século XX, de caráter essencialmente político, que se traduzem, não na *eficácia*, mas sim na *legitimidade* da instituição escolar. Estas mudanças manifestam-se pelo facto de a escola, inicialmente, ser uma escola de *certezas*, vista como uma “máquina de produzir cidadãos, (...) fornecia uma instrução de base e percursos escolares socialmente muito diferenciados favorecendo a inserção na divisão social do trabalho”. Este período coincide com uma atitude de generalizado otimismo que advém das promessas de desenvolvimento, mobilidade social e de igualdade. Da escola de *certezas* passa-se a uma escola de *promessas* que “marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas” onde todos poderiam aceder e, através da qual, se abriam as portas para a mobilidade e igualdade social. Hoje estamos na escola das *incertezas*, caracterizada pela frustração e desencanto, colocando em evidência as fragilidades da escola de massas e questionando todo o otimismo anteriormente demonstrado (Canário, 2001, p.15).

Também a alteração das estruturas familiares, da diversidade multicultural e um crescendo de violência constituem uma realidade em mudança que obriga, tanto as escolas como os professores, a alterarem práticas e modos de estar. De igual forma, a “transformação mundial a nível político, económico, tecnológico, cultural, moral e de vida quotidiana” conduz a modificações nas próprias políticas educativas (Hargreaves et al, 2001, p.195-196).

Portanto, num tempo em que a escola é para todos, ao contrário do que acontecia há umas décadas atrás, integra alunos de diferentes origens socioeconómicas, que não dominam a linguagem corrente característica de um meio educativo, e com perceções e expectativas afastadas daquilo que é normalmente veiculado em contexto escolar. Perante esta diversidade e heterogeneidade, que deve ser respeitada e valorizada, colocaram-se à escola e aos professores desafios para os quais não estavam preparados e que obrigaram a uma rápida mudança, tanto no que diz respeito a mentalidades como a práticas pedagógicas e, como diz Roldão (1999), conduziram, necessariamente, à aplicação de “diferentes propostas curriculares” que permitissem que todos os alunos atingissem o sucesso educativo.

Desta forma, as políticas educativas têm-se baseado, fundamentalmente, no princípio da “igualdade de oportunidades”. No entanto, e de acordo com Ferreira e Teixeira (2010, p. 347), vivemos numa época de fenómenos contraditórios uma vez que o “acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas.”

Então, as sociedades atuais são marcadas por dois fenómenos aparentemente paradoxais. A par de um acréscimo de qualificações académicas, existe, igualmente, uma “exclusão social” crescente, o que denota que o aumento da escolarização não impede a exclusão. Aliás, há evidências de que “quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal” (Dubet, 1996 in Canário et al, 2001, p. 17).

Assim, apesar de a educação e a formação serem apresentadas nas sociedades atuais como “os ingredientes fundamentais para combater o desemprego e portanto a exclusão social” (Canário et al, 2001, p. 150) torna-se cada vez mais evidente que a elevação do nível de qualificações não impede o desemprego, nem a própria exclusão social, que começa por ser uma exclusão dentro da própria escola.

Para minorar as diferenças, por vezes muito acentuadas, entre alunos oriundos de diversos meios socioeconômicos e culturais, surgem, em 1996, os primeiros Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que aparecem no seguimento das ZEP (Zonas de Educação Prioritária), criadas pelo governo francês em 1981. Por sua vez, as ZEP basearam-se nas políticas americanas de educação compensatória no âmbito de programas de “guerra à pobreza”, na segunda metade dos anos 60, e também, na mesma época, nas políticas britânicas, das Áreas de Educação Prioritária (Rome, 1982, in Canário et al, 2001, p. 64).

Os TEIP são então criados pelo Ministério da Educação como forma de melhorar a escola básica, com base na igualdade de oportunidades, na exigência e no rigor, combatendo a exclusão, tanto escolar como social, numa visão de discriminação positiva na atribuição de recursos, e que se centra, fundamentalmente, no Projeto Educativo (PE) de cada escola (Barbieri, 2003).

O Despacho 147/B/ME/96 de 1 de agosto, preconiza a criação de “condições que permitam garantir e universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”, considerando que “os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socioeconómica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes”.

Canário et al (2001) encaram a criação dos TEIP como um apoio acrescido às populações mais carenciadas de maneira a que estas usufruam de “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos” tendo como objetivo primordial “promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (p.64). Já Ferreira e Teixeira (2010) consideram que a escola, além de ser um instrumento de promoção de

igualdade de oportunidades e de aprendizagens, passa igualmente a ser encarada como uma solução contra a exclusão social.

Os TEIP, de acordo com Barbieri (2003), aparecem numa lógica de carácter político, limitada a determinados espaços geográficos e, através de medidas educativas, administrativas e sociais, combater os problemas de exclusão escolar, diminuindo, desta forma, os problemas de exclusão social, através uma política de *discriminação positiva*, promovendo uma maior ligação entre a escola e as famílias, através do diálogo e, simultaneamente, “reforçando os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promovendo a integração dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes. O sistema deve compensar a desigualdade através de recursos, criação de infraestruturas e da integração de ciclos de ensino” (p.43).

Pretende-se, então, “que os problemas do insucesso escolar sejam tomados numa perspectiva política que, inserindo-os no social, interprete a uma nova luz a intervenção educativa e transforme, por consequência, as práticas” (Aníbal, 1996, p. 84).

Na mesma linha de raciocínio, para Sarmiento *et al* (2000) os TEIP baseiam-se na articulação de recursos e meios, praticando a ação educativa com maior abertura ao meio envolvente, o que implica maior flexibilização estrutural, a criação de um currículo adaptado, respeitando a diversidade, e atribuição de maior autonomia, com uma supervisão centrada no aconselhamento (in Ferreira & Teixeira, 2010, p. 342).

Já Canário *et al.* (1999) consideram que a experiência dos TEIP pode ser encarada segundo três pontos de vista: numa lógica administrativa, otimizando recursos, articulando diferentes níveis de ensino, numa perspectiva de reorganização escolar; numa lógica de medidas paliativas suprimindo necessidades fundamentais, diminuindo problemas de violência urbana e garantindo a todos um nível mínimo de certificação; e numa lógica de promoção de igualdade de oportunidades (in Ferreira & Teixeira, 2010, p. 342).

Ao longo do tempo a ideologia dos TEIP vai mudando e, apesar de todos estes aspetos estarem referidos no Despacho 147/B/ME/96, passa-se de uma preocupação primordial em proporcionar “igualdade de oportunidades” e “melhoria da qualidade do ensino” para, atualmente, se se dar mais ênfase em evitar ou diminuir a “exclusão escolar e social” o que se traduz numa maior sensibilização da escola no que respeita a fenómenos de natureza social (Canário *et al.*, 2000 e Canário, 2004 in Ferreira & Teixeira, 2010, p. 346).

Com os TEIP, as escolas viveram processos de abertura, de reflexão crítica, em torno de projetos e de objetivos comuns. Receberam recursos acrescidos, meios materiais, o número de alunos por turma foi reduzido, foram criados mecanismos para uma maior continuidade do corpo docente e, de acordo com as circunstâncias, elaboraram-se projetos concretos de luta pela inclusão e pelas aprendizagens. (Soares, séc. XXI)

Em 2006 desenvolve-se um segundo programa destes territórios, passando a denominar-se TEIP2 e no ano letivo de 2012 -2013 dá-se início ao TEIP3. Em cada uma das fases há um alargamento do programa a mais agrupamentos de escolas. Atualmente este programa está a ser desenvolvido em 137 agrupamentos, distribuído pelas cinco Direções Regionais de Educação.

Tal como para o TEIP1 e TEIP2, também os objetivos do programa TEIP3 se centram na melhoria das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos, no combate à indisciplina, ao abandono escolar precoce e ao absentismo, em criar condições para a orientação educativa e para a transição qualificada da escola para a vida ativa e, por último, em promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Assim, a ideologia subjacente aos TEIP concretiza-se em parceria com outras entidades presentes na comunidade em que a escola se insere, exigindo uma articulação de espaços e de recursos, desenvolvendo, simultaneamente, o papel educativo e formativo a par do desenvolvimento comunitário.

Um dos efeitos positivos da política TEIP foi a de tornar mais visíveis, e desta forma legitimar e reforçar positivamente, práticas e iniciativas inovadoras na construção da autonomia através de projetos de ação educativa em parceria com diferentes parceiros a nível local, nomeadamente as próprias famílias dos alunos que passam a intervir mais ativamente na concretização de diferentes iniciativas. Um outro aspeto positivo que ressalta destas políticas é a crescente interação entre os diferentes níveis de ensino, que passam a articular a utilização dos recursos existentes. Também se potenciou e articulou um conjunto de atividades que passaram a fazer parte integrante do quotidiano das nossas escolas. Além disso, de uma maneira geral, os professores têm uma visão positiva relativamente à criação dos TEIP (Canário, 2001).

A escola, apesar das mudanças contínuas, mantém-se firme em duas convicções que marcam as nossas sociedades: a de que se pode mudar o mundo e as «mentalidades» educando melhor as pessoas, e a de que as sociedades são suficientemente maleáveis para permitir a transformação das escolas (Hutmacher, 1999, referenciado por Soares, séc. XXI).

Porém, as mudanças precisam de tempo para serem efetivas e verdadeiras. Há uma necessidade premente de mudança de práticas e de atitudes, mas é preciso aceitar que este é um processo moroso e complexo. São pequenos passos que fazem a mudança e é preciso valorizar a singularidade de cada contexto e de cada criança. Para que haja uma mudança efetiva a nível das organizações escolares, é, igualmente, necessária uma mudança cultural (Teixeira, p. 73, in Seco, 2009, p. 26). Além disso, não se pode pretender que, a nível das políticas educativas, haja resultados visíveis e satisfatórios a curto prazo, pois expectativas irrealistas e desajustadas podem conduzir ao insucesso das medidas adotadas. No campo educativo os efeitos mais importantes só são visíveis a longo prazo e, muitas vezes, não são, necessariamente, aqueles que no início se esperavam, significando um grande grau de imprevisibilidade nos resultados, à partida, pretendidos (Canário e al, 2001, p. 106).

Apesar da legislação portuguesa abrir caminhos que facilitam e, por vezes, exigem, a construção de um Projeto Educativo de escola, esta intenção nem

sempre se realiza, na maioria dos casos, por não ter havido, primeiramente, a mudança cultural necessária. Para tal deveria haver “uma reflexão coletiva sobre os valores a prosseguir que dariam sentido a projetos de escola verdadeiramente configuradores de uma cultura própria” (Seco, 2009, p. 26).

Todavia, de acordo com Thurler (1994) “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir”, ou seja, só a convergência da vontade dos professores, aliada a uma legislação facilitadora, conduz à necessária mudança (in Seco, 2009, p. 26).

Na opinião das autoras Leite e Fernandes (2002) a concretização das mudanças pressupõe “fazer das escolas instituições parceiras nas tomadas de decisão curricular”, implicando os professores através de um trabalho colaborativo, “na construção de projetos curriculares (de escola e de turma) que, articulando-se com o Projeto Educativo de escola ou do agrupamento de escolas, reinterpretem os objetivos, conteúdos e competências propostos no currículo nacional, por forma a inseri-los num plano didático e pedagógico significativo para a população escolar a que se destinam e que tenha em conta e mobilize as condições e os recursos locais” (in Abelha, 2011, p. 34).

Nesta perspetiva e de acordo Alonso, Peralta e Alaiz (2001), esta filosofia emana aspetos positivos, entre eles, pelo facto de, finalmente, se questionar o currículo, colocando-o como objeto de discussão e de reflexão crítica, centrando-o nos alunos, na aprendizagem e na ação pedagógica. Outro aspeto positivo tem a ver com o facto de colocarem os professores no centro da mediação do currículo, concedendo-lhes autonomia para o gerir de forma flexível e partilhada. Esta filosofia encara ainda a mudança como um processo lento e complexo, que necessita de um acompanhamento e uma avaliação constantes, e que contempla as alterações numa lógica de interação entre as dimensões curriculares com as dimensões organizativas e formativas. Por último, outro aspeto positivo, deve-se ao facto de se ter aceitado a necessidade de que para diferentes contextos diferentes soluções. (in Abelha, 2001).

Também de acordo com Roldão esta nova perspetiva curricular permite um repensar (não eliminar) do objeto do saber, através de um currículo criado e

monitorizado pelos próprios professores, tornando as aprendizagens “adquiríveis” por alunos concretos. (Roldão, 2000c in Abelha, 2011, p. 32).

Leite e Fernandes (2002) referem que as reações dos professores à reorganização curricular são diversas e variadas: há professores veem nesta reorganização a legitimação e o reconhecimento de um tipo de trabalho que têm vindo a desenvolver ao longo de anos de prática profissional, mas continua a haver professores que não aderiram a esta mudança, que não quiseram fazer parte ativa desta reorganização curricular, alegando diversos constrangimentos que impedem a sua concretização, tais como, falta de condições e de recursos, incompatibilidade de horários e, mesmo, argumentando que estas alterações não trazem de novo e não contribuem para o melhoramento das aprendizagens dos alunos. Um outro constrangimento igualmente mencionado é falta de formação / preparação nesta área (in Abelha, 2011).

Apesar de tudo, e ainda de acordo com estas autoras, esta «engenharia organizacional» permitiu criar condições que facilitaram as “dinâmicas de conceção e de desenvolvimento de projetos curriculares que estão, atualmente, a tentar configurar uma escola com sentido para todos” com uma consciencialização cada vez mais evidente por parte dos professores que as soluções que procuram para resolver as dificuldades, mesmo as individuais, só podem ser possíveis através do trabalho em grupo, consciencialização essa que permitiu “aprofundar o conhecimento das situações, perceber necessidades de formação e perspetivar linhas estruturantes de projetos curriculares, desenvolvidos em comum” (Leite & Fernandes, 2002 in Abelha, 2011, p. 37).

2.1. Clarificação conceptual

Iremos de seguida tentar aprofundar alguns conceitos, tão utilizados, não só no quotidiano dos professores, como também no que diz respeito ao trabalho empírico deste estudo. Assim, primeiramente, pretendemos clarificar e contextualizar os conceitos de *currículo*, *desenvolvimento curricular*, *gestão curricular* e *projeto*, abordando algumas das principais perspetivas.

2.1.1. Currículo

A Reforma Curricular inicia-se com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86). No entanto, as medidas preconizadas por esta reforma, acabaram por se traduzir numa certa anarquia. (Freitas, 2000, in Abelha, 2011), onde o currículo acabou por manter as disciplinas organizadas de forma cumulativa sem a articulação entre as mesmas, e sem a valorização individual dos alunos e as suas experiências para a construção do mesmo, previstas na Reforma Educativa (Leite, 2003, in Abelha, 20011).

O final dos anos 90 e início do século XXI, levou à pesquisa de novos programas, iniciando assim a ideia da *gestão flexível dos currículos*, por oposição a uma imposição deste por parte do Estado, o que conduz a uma Reorganização Curricular do Ensino Básico, consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001, que, de acordo com Freitas (2000), assume como pedras basilares o facto de as escolas não estarem unicamente dependentes do poder central, podendo adequar o currículo nacional às diferentes realidades, e devendo haver articulação entre as diferentes disciplinas, pois nenhuma delas, em si mesma, integra o conhecimento necessário e global. Definem-se igualmente as competências essenciais que o aluno deve revelar no final de cada ciclo e no final da escolaridade obrigatória, quais os saberes considerados fundamentais na orientação das aprendizagens, e, por último, a carga horária atribuída às áreas disciplinares e não disciplinares são alguns dos princípios globais de flexibilização (in Abelha, 2011).

De acordo com Roldão (1999b, in Abelha, 2011), o conceito de currículo não é novo e vai sofrendo alterações, devido, principalmente, a três grandes fatores: “i) a *sociedade*, ii) os *saberes científicos* e iii) o *aluno*,” que são interdependentes, e que sofrem grandes pressões resultantes da “conjuntura social, económica e política” em vigor (p.51). Assim, o currículo vai variando ao longo do tempo e de acordo com cada contexto porque o que se deseja muda, as necessidades sociais e económicas e as ideologias educativas variam, logo a interação entre as diferentes forças confluem no currículo escolar, que corporiza as mutações vividas, instituindo como fundamentais determinadas aprendizagens, naquele espaço temporal, e naquele contexto educativo.

Diz ainda Roldão (1999, baseando-se em Apple, 1997 e Carrilho Ribeiro, 1990) que *currículo* é um conceito polissêmico, tanto no que se refere ao conteúdo como no que diz respeito à sua construção e desenvolvimento, por isso difícil de definir. Refere, no entanto, que se o procurarmos enquadrar num contexto histórico-cultural, então “currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 16). Alerta, no entanto, para o facto de, muitas vezes, a noção de currículo ser percebida como “um conjunto normalizado das aprendizagens a alcançar”, mas refere que a verdadeira conceção de currículo assume-se como um “projeto contextualizado e diferenciado, [que] garante o conjunto de aprendizagens consideradas como imprescindíveis à sobrevivência social e cultural dos alunos” (Roldão, 1999b, in Abelha 2011, p. 66).

Vai mais longe e afirma que a natureza de uma instituição escolar é definida pelo seu currículo uma vez que escola existe porque se lhe reconhece o sentido de, através dela, “veicular, desenvolver e fazer adquirir, um *currículo ou corpo de aprendizagens* - seja o que for que se considere dever constitui-lo” (1999, p. 17).

Tal como referido anteriormente, currículo é um conceito passível de inúmeras interpretações. De acordo com Taba (in Melo, 2004, p. 19) o currículo é “um modo de organizar o pensamento sobre todos os assuntos que são relevantes para a sua evolução”. Já para Brzezinsk, (2001) “consiste na organização do conhecimento escolar em busca da qualidade social do ensino” (p.79). Segundo a mesma autora deve ser ainda uma reorganização daquilo que se pretende que seja o conhecimento escolar relativamente à mudança do paradigma dos saberes científicos dos professores que, por sua vez, irão interferir no que vão ensinar. Esta mudança provoca, necessariamente, alterações na organização do currículo.

Neves (séc. XXI) considera que o “conceito de currículo deve ser assumido com um sentido global, atender a uma intencionalidade formativa comum e, ao mesmo tempo, responder às necessidades reais da comunidade escolar. Daí

que, o currículo surja como uma construção social e, portanto, com caráter político e moral” (s/p).

Em suma, o conceito de currículo não pode, atualmente, limitar-se às matérias que devem ser ensinadas, nem ao conhecimento que se pretende transmitir pois, nos dias de hoje, a escola tem como uma das principais missões preparar os alunos de forma a, futuramente, se tornarem cidadãos críticos, participativos e conscientes do e no mundo em que estão inseridos, tanto no que diz respeito aos seus deveres cívicos como éticos e morais (Mendes, 2013).

No entanto, para Ruivo (2010, s/p) a organização nacional dos currículos em Portugal obriga a que maioria das decisões do docente se reduza à aplicação de objetivos traçados pela administração central (ME – Ministério da Educação). Tal facto "*massifica e normaliza a ação do docente, repercute-se decisivamente no trabalho do aluno e também na formação (modelagem) permanente do professor.*"

Também para Abelha, (2011), apesar de toda a evolução curricular, com propostas críticas e inovadoras, na realidade o currículo, no panorama português, continua a seguir um cariz tradicional o que traduz bem o distanciamento entre a teoria e a prática, explicado por diversos fatores, nomeadamente a conciliação da inovação com crenças e teorias de tal forma interiorizadas, não só pelos docentes, mas também pelas próprias organizações escolares, que dificultam a abertura a novas ideias. De igual forma, são as produções teóricas que ignoram a participação dos professores nas mudanças a realizar, o que gera insegurança e incerteza, sentimentos que dificultam a compreensão e a interiorização das mudanças.

2.1.2. Desenvolvimento Curricular

Stenhouse considera que cabe aos professores investigar e desenvolver o currículo. Acrescenta que a qualidade do mesmo depende dos próprios professores, principalmente no que diz respeito à adoção, por parte dos mesmos, de uma atitude de investigação relativamente ao ensino, considerando que esta atitude advém de uma predisposição para se examinarem a si próprios e as suas práticas, de forma crítica e sistemática (1975, in Alarcão 2000b).

Neste sentido, não se pode entender o currículo como um *produto* pré-determinado e um fim em si mesmo. Temos de o encarar como um processo que emerge das diferentes relações estabelecidas entre diversos atores, em contextos igualmente com características próprias. Assim o currículo deve ser encarado como um projeto em desenvolvimento constante, que se vai modificando e adequando de acordo com as necessidades (Neves, séc. XXI).

Também para Pacheco (2001) o currículo apresenta-se como um projeto em contante construção e desenvolvimento, num processo interativo e interdependente entre o que está estipulado normativamente e o que se pretende na adaptação ao contexto educativo. Então o currículo é a confluência de várias estruturas com interesses e responsabilidades partilhadas.

De igual forma, Roldão (1999) refere que pensar o currículo e a escola numa perspetiva histórica implica “tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções, como se elas existissem desde sempre e permanecessem confortavelmente imutáveis, tal como nos habituámos a vê-las” (p. 17-18).

Assim, o currículo, apesar de se apresentar como um todo organizado, com planificações em função do contexto em que as aprendizagens, os saberes, as atitudes e as competências ocorrem, deve, igualmente, ser encarado como sendo flexível e aberto a mudanças, sempre que pertinente (Pacheco, 2001).

Então, o *desenvolvimento curricular* está “associado à ideia de um processo dinâmico e contínuo” (Ribeiro, 1990) que se desenvolve em diferentes e sucessivas fases (Zabalza, 2002) e a diversos níveis do sistema escolar: Administração Central, regiões, escolas e turmas em concreto (in Neves, séc. XXI, s/p).

Para Gaspar e Roldão (2007) o desenvolvimento curricular emerge do currículo em ação, de onde sobressaem três características consensuais: processo, sequência e continuidade (in Neves, séc. XXI, s/p).

Para Pacheco (2001), “o termo desenvolvimento curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, processada em diversos

momentos de modo a formar um conjunto estruturado com quatro componentes fundamentais: justificação teórica, elaboração/planificação, operacionalização e avaliação” (Pacheco, 2001, in Neves, séc. XXI, s/p).

Em suma, o currículo não deve ser considerado como “um fim em si mesmo”, mas sim como um projeto que pode e deve ser alterado em função das necessidades e dos desafios que se vão colocando, não só aos professores como às próprias escolas. Daí a noção de desenvolvimento curricular, ou seja, o currículo em ação, que emerge das diferentes realidades e características das escolas e das comunidades onde estão inseridas, bem como dos seus professores e dos seus alunos.

2.1.3. Gestão Curricular

De acordo com Roldão (1999) a noção de *gestão curricular* nada tem de novo porque “sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...”. A grande alteração deve-se, principalmente, ao facto de se pretender que a grande maioria das decisões, que anteriormente estavam distantes dos professores, emanadas do poder central, restringindo a atuação dos professores, passem, atualmente, para a gestão de cada escola e, particularmente, dos seus docentes. Pretende-se, assim, uma maior responsabilização dos gestores locais do currículo, “as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos” (Roldão, 1999, p.18). Trata-se, assim, de reduzir o campo de ação, sem, contudo, deixar de pensar o todo.

Para Ruivo (2010) a prática consciente e refletida da autonomia possibilita a adequação do currículo a cada contexto educativo. Além disso, o exercício desta autonomia permite o desenvolvimento dos professores que se vai refletir nas aprendizagens dos alunos, pois promove o envolvimento de todos na procura de soluções para problemas suscitados, através do questionamento, da pesquisa, da organização de documentos, e da constante procura de evolução profissional.

Deste modo, a gestão curricular implica analisar, decidir, concretizar a decisão, avaliar o desenvolvimento e os resultados, prosseguir, reorientar ou mesmo abandonar a decisão inicialmente tomada. (Roldão, 1999, p. 29)

Também a percepção dos professores relativamente à aprendizagem dos seus alunos vai influenciar todo o processo de gestão curricular, que vai reajustando o currículo de acordo, não só com a avaliação, mas também com a reflexão que periodicamente faz das suas práticas profissionais. Assim, em última análise, é o professor que decide e adapta o currículo, que seleciona as tarefas, as estratégias e os materiais curriculares em função dos objetivos e finalidades das suas aulas, cabendo-lhe ainda a responsabilidade de avaliar as aprendizagens, refletindo sobre o seu modo de operar e monitorizar o sucesso da aprendizagem dos seus alunos (Almiro & Nunes, 2009).

Então, e prosseguindo o raciocínio de Roldão (1999) a gestão curricular faz parte de qualquer prática docente pois existe sempre “*uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados ... o que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos atores envolvidos*” (p. 7-8).

Logo, a gestão do currículo apresenta-se como um dos aspetos fundamentais da prática profissional de qualquer professor, que tem de gerir os objetivos e os temas nele expostos, preocupando-se também, ao mesmo tempo, com as características dos alunos, e com as condições e recursos que a escola apresenta (Almiro & Nunes, 2009).

Para Maria do Céu Roldão a gestão curricular, apesar de incluir, simultaneamente, a programação da calendarização dos conteúdos e a discussão desses mesmos conteúdos, trata, essencialmente de “refletir sobre o sentido do conceito, no quadro concreto do tempo que vivemos, por contraposição ao modo como talvez o tenhamos interiorizado” (1999, p.16).

Porém Melo (2004) considera que a escola não tem o mesmo significado para todos os professores, pois há os que se limitam a cumprir as normas impostas, enquanto outros detêm um papel mais ativo na gestão do currículo, adaptando-o às particularidades do contexto, refletindo sobre a prática,

alterando as suas ações de acordo com as ilações que vão retirando das suas reflexões.

Mas, e de acordo com (Almiro & Nunes, 2009), o papel do professor é essencial na gestão do currículo, pois cabe ao professor decidir o modo como o programa nacional irá ser aprendido pelos alunos, fazendo toda a diferença nas diversas aprendizagens a serem realizadas.

Tornou-se, assim, já vulgar por parte do poder político, dos decisores, dos investigadores e dos próprios professores, da “crescente necessidade de autonomia da escola, de reforço do papel profissional dos professores, de diferenciação e gestão de currículo, do direito de todos a uma melhor educação.” No entanto, e ainda de acordo com Roldão não será este o discurso politicamente correto “para práticas que nunca deverão ser muito diferentes”, acreditando que muitos professores estão convictos disso mesmo? Todavia as mudanças sociais e económicas são reais e é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo se apercebam que é necessário compreender essa mudança e atualizarem-se de maneira a acompanhar essas evoluções. O panorama atual da vida dos professores é bastante diferente do tempo anterior à massificação do acesso ao ensino, que advém, em parte, dos alunos que hoje frequentam a escola, que muitas vezes estão lá unicamente por obrigação legal, e ao ambiente e interações dentro da própria escola. Porém, e ao contrário do que seria de esperar, “muito poucas mudanças se observam no modo como a profissão se exerce e como a escola funciona.” A experiência profissional, com as devidas adaptações, continua a ser muito semelhante a épocas anteriores com contextos muito diferentes, o que, necessariamente, conduz à tão falada “crise” da escola (Roldão, 1999, p. 6-9).

2.1.4. Projeto Educativo

O Projeto Educativo nasce do reconhecimento da especificidade de cada escola, tanto a nível interno como relativamente ao meio em que está inserida. Resulta “da visão que pretende para e de si própria, visão que se apoia na função da escola e é tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, a missão específica de cada escola é

definida, o seu projeto é delineado, os objetivos e as estratégias para atingi-lo são conceitualizadas” (Alarcão, 2001, p. 21).

Sem perder a dimensão educativa mais abrangente, o Projeto Educativo deve, contudo, manter uma certa margem de liberdade que permita a cada escola adequá-lo à realidade da qual faz parte.

O Projeto Educativo da escola vai sendo objeto de regulamentação própria que se inicia com o Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro, seguido do Decreto - Lei nº 46/86 e do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, obtendo a sua consagração legal através da publicação do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio e pretende-se que seja mais do que um simples documento, já que deve resultar de uma reflexão profunda sobre a função da escola, baseado nos seus valores, e da forma como tem de se organizar para cumprir essa função, implicando os docentes através da negociação de valores e de perceções, e do diálogo conducentes às tomadas de decisões (Alarcão, 2003). Além disso, assume-se como sendo a “formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares” (Oliveira, 2000, in Ferreira & Teixeira, 2010, p. 345-346).

Também no Decreto – Lei nº 115-A/98 de 4 de maio o Projeto Educativo é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, considera o projeto educativo como “(...) o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

No entanto, há uma polissemia no conceito de projeto que importa clarificar. Vilar (1993, p. 27) define projeto como sendo “uma forma diferente de encarar a realidade, não constituindo uma antecipação de acontecimentos e / ou resultados mais ou menos previsíveis e desejáveis mas, e tão só, o resultado de um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas que permitirão concretizar um determinado curso de ação «iluminado» por certas hipóteses e / ou propósitos.”

Já para Barbieri o projeto consiste numa “série de interações entre o real e o que é desejado, o que tende a reduzir o desfasamento entre valores e discursos, por um lado, e atos, por outro, e eventualmente a jogar sobre as satisfações e insatisfações que daí procedem” (1993, p. 22).

Alves e Figueiredo (2011) consideram que o Projeto Educativo consagra toda a orientação educativa de uma determinada escola, incluindo as práticas reguladoras, formativas e reflexivas que vão determinar a ação e a inovação.

Melo (2004) observa que o projeto resulta, então, “de um processo endógeno, negociado ... onde encontramos os fins, valores culturais, estratégias e planos operacionais de uma comunidade escolar” (p. 25).

Assim, o Projeto Educativo revela-se uma ferramenta fundamental para uma gestão estratégica “cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores” (Canário, 1995, p. 15).

Para Barroso (2005) a noção de projeto “tem vindo a transformar-se num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar um sentido ao nosso destino” (in Abelha, 2011, p. 87), entre os quais encontramos o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Próprio de Turma (PPT) (anterior Projeto Curricular de Turma - PCT), com significados distintos, mas tendo em comum a particularidade de serem projeto (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002 in Abelha 2011, p. 87).

Para Melo (2004, p. 23) “na escola atual, o trabalho é organizado por projetos que operacionalizam o Projeto Educativo da Instituição (...) que surge numa educação centrada no desenvolvimento endógeno, que se gera dentro

das próprias comunidades e se aproveita das suas potencialidades, assentando na participação de todos os seus elementos.”

Também para Zabelza (1998 in Melo, 2004, p. 23) se deve “pensar em escolas cujos professores (e toda a comunidade educativa) se reúnam para (...) criar a sua interpretação própria do Programa Oficial que adeque os seus conteúdos e exigências às características dos alunos”.

Antunez et al (in Melo, 2004, p. 27) consideram o Projeto Educativo como o instrumento que permitirá uma gestão coerente com o meio em que se insere, definindo os princípios e os objetivos que servirão de orientação a todas as decisões e práticas de todos os intervenientes nas atividades da gestão escolar.

Deste modo, na elaboração Projeto Educativo devem estar presentes as preocupações centrais do programa, tal como, a promoção de condições de promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de acompanhamento pedagógico, cursos de educação e formação e cursos profissionais.

Todavia, o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Educativo TEIP não são construídos exatamente da mesma forma, pois o Projeto Educativo surge como um instrumento fundamental à concretização dos TEIP assumindo pois uma responsabilidade mais abrangente, já que vai definir a política educativa de todo um território educativo, traduzindo numa ótica de planeamento organizacional, a autonomia do estabelecimento em que se insere, promovendo a articulação com o meio e, desta forma, promover a diminuição das desigualdades (Barbieri, 2003).

Além dos aspetos focados, as “escolas TEIP são obrigadas a apresentar um Projeto Educativo que deve ter em conta o contexto social em que se insere o estabelecimento de ensino, a otimização dos recursos disponíveis em cada território educativo e a articulação das intervenções dos vários parceiros” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 346).

Neste documento, a partir de um diagnóstico do ambiente e das condições internas da organização, devem estar presentes os objetivos que se pretendem atingir, construídos a partir de valores partilhados, bem como as estratégias a utilizar para o fim desejado. Porém, nestes territórios podem e devem existir os diferentes projetos das escolas que fazem parte do território, sendo que o Projeto Educativo TEIP deve ser, simultaneamente, particular e abrangente (Ferreira & Teixeira, 2010).

2.2. Síntese

A “crise da escola” é uma expressão que surge nos finais dos anos 60 com a massificação da escola, que passou a integrar alunos com grande heterogeneidade e diversidade que, apesar de deverem ser respeitados e valorizados, colocou às escolas e aos professores desafios para os quais não estavam preparados e obrigou a rápidas mudanças, tanto no que diz respeito a mentalidades como às práticas pedagógicas.

Os TEIP surgem, em 1996, com o intuito de minorar as diferenças, por vezes muito acentuadas, entre alunos oriundos de diversos meios socioeconómicos e culturais, fomentando a igualdade de oportunidades. Para Canário et al (2001) os TEIP aparecem como um apoio acrescido a crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, permitindo-lhes usufruir de condições que os conduzam ao sucesso escolar e educativo.

Ao longo deste capítulo tentamos ainda esclarecer os conceitos, currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular e Projeto Educativo.

Só com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001, se assumiu a importância de que cada escola deveria poder adaptar o currículo nacional à sua realidade, sem estar exclusivamente dependente do poder central. Além disso, assumiu-se também, que o currículo não é estático e que deve ser reajustado ao longo do tempo de acordo com as diferentes necessidades sociais e económicas, que se vão refletir nas ideologias educativas. Assim, o currículo não pode ser encarado como um projeto acabado, mas sim como um projeto em constante desenvolvimento, que se vai

adaptando à evolução das características do meio em que a escola está inserida.

Desta ideologia emerge a ideia de desenvolvimento curricular, que decorre das investigações dos professores relativamente à mutabilidade da sociedade, adequando-a às diferentes realidades das escolas. Em última análise, desenvolvimento curricular é o currículo em ação, que deve ser encarado como sendo flexível e aberto a alterações.

Um outro conceito abordado neste capítulo refere-se à gestão curricular que, de acordo com Roldão, sempre foi feita, pois sempre se teve de decidir o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, etc., a grande diferença, atualmente, está no facto de esse poder de decisão ter passado, em grande medida, para a gestão de cada escola e, em particular, para os seus professores, que de acordo com a perceção que têm das aprendizagens dos seus alunos, vão reajustando e reorganizando o currículo às necessidades dos alunos.

Por último, referimo-nos ao Projeto Educativo, estabelecido por um período de três anos, que nasce da especificidade de cada escola, e resulta da reflexão profunda dessa mesma especificidade. Neste documento devem constar os princípios, valores, metas e estratégias propostos pela escola a cumprir no espaço temporal definido.

Apesar do exposto, e de toda a evolução das políticas educativas, vários autores mencionados acreditam que em Portugal se continua a seguir, em vários casos, uma educação de cariz tradicional. No entanto, é importante garantir e preservar a educação como um projeto humano e, através da reflexão, procurar um mundo melhor baseado no diálogo e na sustentabilidade (Machado, 2014).

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

ENQUADRAMENTO DO AGRUPAMENTO TEIP D. PEDRO I

3.1. Breve caracterização

O Agrupamento de Escolas D. Pedro I inclui populações de duas freguesias do Concelho de Vila Nova de Gaia: Canidelo e uma parte de Santa Marinha que corresponde à anterior freguesia São Pedro da Afurada.

Ambas as freguesias apresentam carências graves, tanto no que se refere ao nível socioeconómico como cultural, no entanto, apresentam contrastes acentuados, pois a par de famílias com inúmeras necessidades, existem zonas habitacionais de luxo, o que marca o nosso agrupamento por um conjunto muito profundo de assimetrias.

No que diz respeito ao nível de instrução, a população de Canidelo encontra-se, maioritariamente, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (6561), seguida de um, igualmente, elevado número de indivíduos sem qualquer tipo de escolarização (4777), a par de indivíduos que concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico (4577). Em último lugar situam-se os sujeitos com curso superior (3746). Ainda de referir um elevado número de desempregados e de beneficiários de rendimento social de inserção.

Relativamente à antiga freguesia de São Pedro da Afurada, zona piscatória, apresenta, igualmente, uma elevada taxa de analfabetismo, grandes carências a nível económico a par de situações sociais bastante problemáticas, com o aumento de famílias em risco, monoparentalidade, famílias numerosas, e graves situações de negligência e de maus-tratos. Também nesta área se apresenta um elevado número de desempregados e de beneficiários de rendimento de inserção.

3.1.1. O seu Projeto Educativo

Com a publicação do Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro aparece a primeira conceção do Projeto Educativo, que pretende acompanhar a progressiva evolução e consolidação dos processos de autonomia, gestão e administração das escolas. (Azevedo et al, 2011).

Posteriormente, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de outubro, atribuiu-se a alunos, professores e encarregados de educação a possibilidade de participação na educação e

gestão das escolas (Azevedo et al, 2011). Vão surgindo outros documentos no sentido de dar cada vez mais autonomia às escolas.

A importância do Projeto Educativo consagra-se na publicação do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário e, mais recentemente, no Decreto - Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que considera o projeto educativo como *“o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;”* (Azevedo et al, 2011, p.14).

Assim, o Projeto Educativo revela-se uma ferramenta fundamental para uma gestão estratégica “cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores” (Canário, 1995, p. 15).

O Agrupamento, devido às suas características específicas, integra um Território Educativo de Intervenção Prioritária desde 2007 e incorpora no seu Projeto Educativo a pretensão de “promover uma escola humanista e integradora, responsável pelo percurso escolar dos seus alunos, aberta à participação de parceiros, capaz de fixar metas e avaliar os seus resultados, de se organizar, de proporcionar um clima de boa convivência, onde a formação integral de cada aluno, a aquisição dos saberes e a sua preparação para a vida ativa sejam os princípios orientadores.” (Projeto Educativo, p. 10)

O atual Projeto Educativo nasce da apreciação do anterior, dos resultados da avaliação interna e da auscultação dos diversos setores da comunidade em que o agrupamento está inserido. Foram assim detetados “os pontos fortes e fracos, as potencialidades e os constrangimentos da escola e identificaram-se preocupações e expectativas da comunidade educativa”, no sentido de procurar superar as dificuldades, num aperfeiçoamento constante (Projeto Educativo, p. 10).

Após várias sessões de trabalho, quer no âmbito interno, quer no âmbito externo, reajustou-se o atual Projeto Educativo às novas realidades, através da procura de soluções para as dificuldades detetadas.

Dá-se especial atenção a “problemas de natureza comportamental, pessoal, social e emocional”, que se procuram ultrapassar com um cada vez maior apoio aos alunos em risco e às respetivas famílias.

Tal como previsto na ideologia subjacente aos TEIP, também no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. Pedro I está presente a necessária articulação com as entidades presentes na comunidade, procurando, deste modo, a otimização dos recursos disponíveis e a mobilização das instituições presentes no meio em que está inserido, através da rentabilização de protocolos e parcerias. Pretende assim, “garantir uma escola de qualidade para todos, articulada com os serviços de apoio social à comunidade e com os serviços de saúde locais, visando um acompanhamento mais personalizado ao longo do percurso escolar dos alunos, garantido pelos meios do território educativo do Agrupamento” (Projeto Educativo, p. 11)

Também inerente à criação dos TEIP, e numa discriminação positiva, é o reforço de “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos” (Canário et al, 2001, p. 64). Assim, “o nosso agrupamento tem, ao abrigo do programa T.E.I.P. II, a vantagem e a responsabilidade de possuir recursos que normalmente estão fora da escola, como técnicas de serviço social, animadoras socioculturais, educadoras sociais, mediadoras de conflitos, entre outros técnicos que devem ser geridos e otimizados no sentido de dar uma resposta educativa de combate/prevenção do insucesso escolar, do absentismo, da indisciplina, da saída precoce do sistema e da promoção da melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos” (Projeto Educativo, p. 10).

Pretende-se, em última análise, “que este Projeto Educativo TEIP continue a ser justificação da tendência de maior sucesso ao nível dos resultados escolares, da disciplina, como condição favorável à aprendizagem, da qualificação e integração dos alunos na escola e na comunidade” (Projeto Educativo, p. 12) através da atuação e da responsabilização de todos os

docentes na procura de melhores opções pedagógicas organizando o currículo de maneira a que esteja cada vez mais próximo, e por isso cada vez mais adequado e eficaz, dos alunos, a quem dirige a sua ação.

3.1.2. O seu Projeto Curricular

De acordo com Roldão (1999b, in Abelha 2011, p. 66) a natureza de uma instituição escolar é definida pelo seu currículo uma vez que escola existe porque se lhe reconhece o sentido de, através dela, “veicular, desenvolver e fazer adquirir, um *currículo ou corpo de aprendizagens* - seja o que for que se considere dever constitui-lo” (1999, p. 17) e deve ser encarado como um projeto em desenvolvimento constante, que se vai modificando e adequando de acordo com as necessidades (Neves, séc. XXI).

Após a elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento, e com base neste, procedeu-se à elaboração do Projeto Curricular. De acordo com o exposto neste projeto, pretende-se que se baseie na “realidade social, económica e cultural do meio envolvente e reflita os valores, as preocupações e os interesses de todos” (Projeto Curricular, p. 2). Para tal, foi fundamental estudar o contexto em que o Agrupamento está inserido, trabalho aliás já realizado para a elaboração do Projeto Educativo, pois só assim foi possível adequar o currículo às diferentes necessidades.

O Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas D. Pedro I assume, como finalidade primeira, “organizar todo o processo de aprendizagem de acordo com os valores e princípios consignados no Projeto Educativo do Agrupamento” adequando-o às “necessidades específicas a fim de tentar dar resposta aos problemas existentes e permitir que todos os alunos aprendam mais e melhor” (Projeto Curricular, p.2).

O Projeto Curricular do Agrupamento desenvolve-se através dos órgãos de Articulação Curricular, tanto a nível vertical como horizontal, e atendendo à diversidade dos alunos das diferentes escolas que constituem este Agrupamento, da seguinte forma: “a) Explicitando competências a desenvolver a nível de conhecimentos, atitudes e capacidades por ciclo; b) Selecionando e organizando os conteúdos essenciais; c) Definindo orientações metodológicas;

d) Definindo os critérios e os instrumentos de avaliação; e) Escolhendo materiais e recursos; f) Escolhendo os manuais” (Projeto Curricular, p. 4).

Pretende-se ainda a articulação entre as diferentes áreas do saber, porque a sua construção se processa de “forma integrada e em inter-relação com os diferentes conteúdos, numa perspetiva globalizante” (Projeto Curricular, p. 4).

Então, a “articulação, entre as metas transversais e as metas em cada área disciplinar, constituirá um elemento de desenvolvimento do Currículo. Em cada disciplina, as metas transversais serão enunciadas de acordo com os requisitos, as atividades e as especificações próprias de cada uma a realizar pelo grupo de Disciplina, ou no quadro do Departamento Curricular. Existindo uma preocupação no desenvolvimento sequencial e progressivo dos conteúdos/conhecimentos das disciplinas, ao longo dos vários anos e ciclos, potencializados os efeitos positivos de aprendizagens precedentes sobre as posteriores, propõe-se uma articulação vertical dos conteúdos e respetivas formas de operacionalização, ao longo dos anos de escolaridade (do 1º ao 9º anos), bem como a referência às metas a atingir, que são desenvolvidas em cada disciplina” (Projeto Curricular, p. 4-5).

A escola estabelece e promove um conjunto de competências para a cidadania, presentes Projeto Curricular e cujos objetivos estão plasmados no Projeto Educativo, que o aluno deverá ter desenvolvido e adquirido ao longo dos três níveis de ensino, e no final de cada ciclo, que o Agrupamento oferece.

Integrado no Projeto Curricular do Agrupamento estão as diretrizes para o Programa Próprio de Turma (PPT), que se pretende que seja “um instrumento concretizador de saberes, através de atividades integradoras e projetos interdisciplinares” e que apela “à escolha de temas diversificados” e permitindo “a escolha de diferentes realizações, de acordo com as características das turmas. Pretende-se também que seja o resultado de uma prática de colaboração das equipas que integram os Conselhos de Turma/ Conselhos de Docentes, envolvendo os Encarregados de Educação. Deve ser um projeto que dê prioridade às questões e problemas pertinentes, levantados pelos alunos, e que evidencie os centros de interesse dos mesmos. A autonomia, a realização pessoal e de grupo, a cooperação, a criatividade, o sentido de responsabilidade

e cultura serão conceitos fulcrais no desenvolvimento do Programa Próprio da Turma, e devem ser adotados como medida de promoção do sucesso escolar (*Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 2.º, ponto 4*)” (Projeto Curricular, p. 27).

O Projeto Curricular de Agrupamento é alvo de avaliação ao longo do ano letivo, cuja responsabilidade está a cargo de uma comissão de acompanhamento do Conselho Pedagógico, e da qual resulta um relatório anual, analisado e aprovado em Conselho Geral, e que serve a sua reformulação.

3.1.3. O seu Regulamento Interno

“O Regulamento Interno do Agrupamento é o documento que define o regime de funcionamento de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços, bem como os direitos e os deveres dos membros da Comunidade Escolar, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e mais legislação aplicável” (Regulamento Interno, p. 1).

O Regulamento Interno é um instrumento que, em conjunto com o Projeto Educativo TEIP, deve contribuir para a autonomia de cada pessoa e acolher o novo paradigma das escolas do nosso tempo que é o de uma escola de oportunidades: ajudar de forma rigorosa e exigente a abrir caminhos aos jovens que querem prosseguir estudos e aos que querem uma formação, para mais cedo entrarem no mundo do trabalho (Regulamento Interno, p.1).

Sendo a aprendizagem do exercício de cidadania uma das missões da Escola, este regulamento dá especial relevo aos direitos e aos deveres que cimentam comportamentos éticos, a confiança e o respeito pelo papel de cada um dos membros da Comunidade Escolar (Regulamento Interno, p.1).

3.1.4. A Equipa de Autoavaliação

Do último relatório da equipa de autoavaliação, ressaltaram os seguintes aspetos positivos: “partilha de tomada de decisões e elaboração de material a ser utilizado em comum; tomada de consciência de problemáticas comuns e sua

resolução em conjunto; facilitação da possibilidade de melhorar individual e coletivamente a ação educativa; articulação proativa da Equipa de Autoavaliação; articulação entre grupos disciplinares / ciclos / serviços; maior monitorização e reflexão do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente dos resultados escolares, do absentismo e da indisciplina; promoção da reflexão em grupo disciplinar e autorreflexão; bom acolhimento por parte de alguns departamentos curriculares das solicitações da Equipa de Autoavaliação” (Equipa de Autoavaliação, p. 9). E foram apontados os seguintes constrangimentos: “dificuldade no preenchimento das grelhas de reflexão dos resultados escolares por parte de alguns docentes; dificuldade em implementar a articulação e gestão de tarefas em alguns Departamentos, o sentido de partilhar atempadamente os documentos que resultam das ponderações; incumprimento de prazos que dificultaram o trabalho da Equipa de Autoavaliação; falta de carga horária para trabalho relacionado com a Equipa de Autoavaliação; falta de valorização do trabalho da Equipa de Autoavaliação, com dificuldade em se passar da reflexão à ação” (Equipa de Autoavaliação, p. 7).

3.1.5. O Contrato de Autonomia

Os Contratos de Autonomia surgem no âmbito de várias medidas adotadas com vista à descentralização de algumas tomadas de posição, o que implica a transferência de competências para as escolas, conferindo-lhes maiores poderes nas tomadas de decisão nos domínios pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional. Estes contratos surgem como essenciais a uma gestão mais autónoma por parte das escolas e dos agrupamentos que, dando resposta a cada contexto específico, e devidamente identificada nos respetivos Projetos Educativos, possa potenciar o sucesso educativo dos alunos através de uma maior flexibilização dos recursos disponíveis. No entanto, para que estes contratos pudessem ser assinados, os agrupamentos que deles fariam parte, teriam de responder a determinados critérios considerados essenciais: a adoção de processos de autoavaliação, a avaliação resultante no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas e o desenvolvimento de um plano de autonomia aprovado pelo Conselho Geral das escolas e pelas direções regionais de educação. Nos contratos de

autonomia celebrados pelas escolas, têm de estar, de forma clara e explícita, os objetivos e metas que pretendem atingir, sempre no sentido da melhoria dos resultados escolares e do combate ao absentismo e abandono escolar (Carvalho, 2007).

Como já foi atrás referido, o Agrupamento de Escolas D. Pedro I, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, que substitui o Despacho de 26 de setembro de 2006, integra um Território Educativo de Intervenção

Assim, e para além de integrar um TEIP, pelo reconhecimento do trabalho que vem sendo realizado ao longo dos anos, pela aposta numa melhoria constante, que se refletiu nos resultados da Avaliação Externa, foi ainda convidado a aceitar um Contrato de Autonomia, o qual foi aceite, pois pretende-se, a nível de Agrupamento, continuar a assumir um papel dinamizador e catalisador de processos de mudança e de desenvolvimento ao nível da comunidade, com vista a um aprofundar da relação entre educação e cidadania, reconhecendo e garantindo o valor de uma escola de qualidade para todos, articulando com os serviços de apoio social à comunidade e com os serviços de saúde locais, visando um acompanhamento o mais personalizado possível dos alunos ao longo do seu percurso escolar. No entanto, só será possível atingir estes objetivos com as necessárias condições. Assim, com o Contrato de Autonomia deseja-se atingir essas mesmas condições promovendo o sucesso escolar dos alunos, e a disciplina, encarados como condição “favorável à aprendizagem, da qualificação e integração dos alunos na escola e na comunidade” (Contrato de Autonomia, p. 4).

Deste modo, com “este contrato de autonomia, pretende-se continuar a promover uma escola humanista e integradora, responsável pelo percurso escolar dos seus alunos, aberta à participação de parceiros, capaz de fixar metas e avaliar os seus resultados, de se organizar, de proporcionar um clima de boa convivência, onde a formação integral de cada aluno, a aquisição dos saberes e a sua preparação para a vida ativa sejam os princípios orientadores” (Contrato de Autonomia, p. 3).

Dos objetivos deste contrato podemos destacar a promoção da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar,

ao absentismo e à indisciplina, e o desenvolvimento da organização e gestão das escolas do Agrupamento. Com o Contrato reconhece-se maior autonomia ao Agrupamento, nomeadamente nos processos de aferição e avaliação dos seus alunos, na gestão dos recursos humanos, nas medidas de apoio pedagógico e complemento educativo, entre outras. Por outro lado, compromete-se, entre outros aspetos, a fomentar aprendizagens significativas, a reforçar a oferta de diversidade curricular e formativa, a promover a autonomia e a consciência cívica dos alunos, etc. (Contrato de Autonomia).

3.2. Contextualização da Investigação

A presente investigação insere-se no âmbito de um projeto de Doutoramento em Educação, subordinado à temática *Trabalho Colaborativo entre Docentes do Agrupamento de Escolas D. Pedro I – Estudo de Caso*, orientado pela Professora Doutora Cristina Costa Lobo, e pretende, através dos professores inquiridos, obter indicadores sobre conceções e dinâmicas de trabalho neste Agrupamento.

Com o livre acesso à escola, esta torna-se cada vez mais diferente, tanto a nível social como cultural, com uma miscigenação de culturas, etnias e línguas, principalmente nas escolas das periferias de Lisboa e Porto. Estas novas populações escolares detêm códigos e mecanismos distintos da cultura dominante, e que marcam a tensão existente nas escolas (Pereira, 2012).

Assim, a “tarefa de ensinar é cada vez mais um desafio face a uma escolaridade que se pretende para todos, apesar de nem todos reunirem as condições para o ambicionado sucesso”. O ensino obrigatório de 12 anos, apesar de promover a democratização do acesso ao ensino, “originou uma enorme heterogeneidade social e cultural, confrontada com uma multiplicidade de novos problemas sociais, realidade que obriga a repensar a escola no sentido de a adaptar, inovando as suas práticas, mobilizando os atores educativos e estabelecendo parcerias com a comunidade” (Pereira, 2012, p. 33).

No entanto, e de acordo com Roldão (2007b), apesar de todas as mudanças ocorridas, num tempo em que a escola se pretende para todos, onde a prática de ensinar se deve basear na organização de estratégias que possam

atender à complexidade e diferenças dos alunos, “é no mínimo surpreendente que a escola tenha instalado e mantido, ao longo de quase dois séculos, um modo de organização do trabalho docente pouco eficaz” (p.27).

Pereira (2012, baseando-se em Sousa, 2004) acredita que a escola assenta numa atitude contraditória, pois, se por um lado tenta universalizar modelos de vida, por outro, acaba por acentuar as clivagens sociais contribuindo, desta forma, para um crescendo de “discriminação e exclusão, de criação de desigualdades sociais” (32).

Roldão considera que tem de haver uma alteração urgente de paradigma, pois a atual complexidade só é possível de ultrapassar através de uma autêntica colaboração colegial, que permita aos professores partilharem e, em conjunto, ultrapassarem as dificuldades com que hoje em dia são constantemente deparados, de maneira a “fazer apropriar aquele conhecimento particular, entre docentes da mesma equipa que partilham o trabalho com os mesmos grupos de alunos, entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional, ético, e socioinstitucional da atividade de ensinar e de aprender” (Roldão, 2007b, p.28).

Então, de acordo com diversos autores estudados, o trabalho colaborativo será o mais eficaz pois permite a união de energias em torno de um objetivo comum, o que permite a persistência na superação de eventuais obstáculos. Além disso, a congruência de diferentes visões e a reflexão conjunta facilitam as inovações, e a tão necessária mudança.

Igualmente de grande importância para o encontro de respostas aos problemas que atualmente apoquentam os professores e fragilizam os sistemas educativos, está na necessária diferenciação curricular. A diferenciação curricular permite “atenuar as assimetrias sociais e garantir a equidade social, já que manter o mesmo tratamento para alunos de origens tão diversas constitui uma situação perigosa e injusta, para além de desajustada às necessidades educativas de cada um” (Pereira, 2012, p. 36).

Mas a possibilidade de uma gestão curricular, adaptando o currículo ao meio em que está inserido, só é possível através de um aprofundamento da

autonomia das escolas. Neste sentido, a crescente autonomia permite uma gestão participada e democrática, com a “intervenção ativa dos professores no que respeita à definição das políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados diretamente, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia” (Oliveira, 2000, p. 48).

Em última análise, cabe à escola “encontrar formas positivas e partilhadas de liderança, que permitam a motivação e o envolvimento de todos os profissionais e parceiros, assim como a clareza na definição de objetivos e prioridades” (Dias, Gama, Lopes & Tomás, 2011, p. 95)

3.3. Enquadramento Metodológico da Investigação

Assim, neste capítulo pretendemos enquadrar a metodologia da investigação, explicando a razão da investigação desta problemática e das técnicas e métodos utilizados. Pretendemos ainda fundamentar as nossas opções metodológicas.

A base da nossa investigação é um estudo de caso, no qual pretendemos aprofundar as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes do Agrupamento de Escolas D. Pedro I, atendendo aos fatores potenciadores destas dinâmicas, bem como a eventuais constrangimentos.

De acordo com o conhecimento que pretendemos extrair deste estudo de caso, foram então estabelecidos os objetivos a atingir:

- Identificar as conceções dos professores deste Agrupamento sobre os conceitos de: Currículo, Gestão Curricular, Desenvolvimento Curricular, Projeto Educativo e Trabalho Colaborativo;
- Compreender como os professores deste Agrupamento gerem o currículo nos diferentes departamentos (Subdepartamentos [Pré/2º/3º Ciclo do Ensino Básico] e Coordenações de Ano [1º CEB], e Conselhos de Turma [2º/3º CEB] e Unidades Educativas [Pré/1º CEB]);
- Caracterizar e compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas por estes professores no que diz respeito à gestão do currículo;

- Avaliar se a satisfação dos docentes com a dinâmica de trabalho manifesta alterações mediante as características pessoais e profissionais dos inquiridos.

3.4. Opções Metodológicas

As questões levantadas, os objetivos desta investigação bem como o objeto de estudo, apesar de, primeiramente, se ter realizado a conversão de itens do tipo qualitativo ordinal para uma escala de 0 a 100, implicou a opção por um paradigma de tipo quantitativo e interpretativo com base num *estudo de caso*. A metodologia investigativa de tipo quantitativo é aquela que permite dar uma resposta mais plausível ao estudo apresentado.

Selecionou-se um determinado contexto educativo, e estudaram-se, a partir de um inquérito, as diferentes opiniões dos professores deste contexto, no que diz respeito à noção de trabalho colaborativo. Recolheram-se os dados no seu meio natural.

Este estudo decorreu no ano letivo de 2014/2015, e os inquéritos foram distribuídos no início do mês de janeiro de 2015, aquando das reuniões dos docentes, e recolhidos até final do mesmo mês.

Por um lado, e de um modo geral, pretendia-se conhecer as representações que os docentes têm sobre as dinâmicas de trabalho colaborativo, e quais as suas conceções sobre currículo, gestão curricular, desenvolvimento curricular e projeto educativo.

3.4.1. O que é um estudo de caso?

De acordo com Ponte (2006, in Araújo et al, 2008) realiza-se um estudo de caso quando se pretende uma investigação sobre uma situação específica, que se considera, de alguma forma, única ou especial, com a intenção de descobrir as suas características e, desta forma, contribuir para a compreensão “global de um certo fenómeno de interesse” (p. 4).

Então, e de acordo com Araújo et al, (2008) um estudo de caso é a abordagem metodológica de investigação mais adequada quando se pretende

entender um determinado contexto e que, para Yin (1994, in Araújo et al, 2008) se adapta bem à educação quando o investigador se depara com questões complexas e procura encontrar interações entre os diversos fatores que se pretendem estudar.

Importante ainda mencionar que não se estuda um caso para compreender outros casos, mas sim o próprio caso, e daí, eventualmente, tirar ilações para outros casos em situações semelhantes.

3.4.2. Questionário

Tal como referenciado por Moreira (2009, p. 115, in Mendes, 2013, p. 124) um questionário é “um conjunto de questões, ou seja, um conjunto de itens” relativos a uma determinada temática, e dirigidos a um determinado grupo representativo de uma população para obter informações “acerca de conhecimentos, valores, preferências, atitudes ou crenças ou ainda as suas experiências e práticas passadas e atuais, de interesse para o investigador” (Mendes, 2013, p. 124, baseando-se em Quivy & Campenhoudt, 1998). Neste tipo de instrumento de investigação não há qualquer ação direta entre o inquirido e o inquiridor.

Utiliza-se o inquérito quando se pretende interrogar um grande número de pessoas, num curto espaço de tempo. Assim, este instrumento de trabalho tem como principal vantagem chegar de forma relativamente rápida a um elevado número de indivíduos, dispersos, ou não, geograficamente. Uma outra vantagem refere-se ao facto de o inquirido sentir mais liberdade nas suas respostas, uma vez que é realizado de forma anónima. Uma das grandes desvantagens tem a ver com o retorno dos inquéritos, muitas das vezes em número bastante inferior relativamente àquele que foi distribuído, e que nem sempre dá para uma amostra que possibilite caracterizar a situação que se pretende. Outra desvantagem, que se tenta suprimir através dos inquéritos piloto, deve-se a eventuais dificuldades na interpretação das questões apresentadas (Mendes, 2013).

Também Leitão (2008) se refere às vantagens e desvantagens do inquérito por questionário. Como vantagens menciona, além das já referidas por Mendes

(2013), uma rápida recolha de informação, um menor custo, maior sistematização dos resultados obtidos e maior facilidade de análise. Nas desvantagens indica o processo de elaboração e testagem de itens como muito morosos, a dificuldade em aferir se os inquiridos respondem realmente o que sentem ou se tentam ir de encontro às nossas expectativas, e não é possível ajudar o inquirido em questões com maior dificuldade de interpretação, ou que considerem confusas.

O questionário por nós utilizado apresentou unicamente perguntas de resposta fechada, usando a escala ordinal de 1 (Discordo Plenamente) a 4 (Concordo Plenamente) para evitar que os respondentes caíssem na tentação do “meio-termo”, sem se comprometerem com uma determinada posição.

Para a construção do questionário, e após os devidos pedidos de autorização (que se encontram no anexo 1), foram utilizados partes de dois inquéritos diferentes. Numa das partes utilizámos parcialmente o instrumento criado e validado pela Professora Doutora Marta Abelha aquando da realização da sua Tese de Doutoramento, e noutra parte utilizámos, também parcialmente, um inquérito criado por uma subequipa (da qual também fizemos parte) da equipa de autoavaliação do Agrupamento em estudo, no ano de 2010/2011 e que atualmente está em desuso. De referir que fomos nós a validar esta última parte do inquérito.

Assim, o nosso inquérito está dividido em três partes.

Na Parte I pretendemos a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos.

Na Parte II pretendemos a representação conceptual dos professores inquiridos, no que diz respeito às suas conceções de currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular, projeto e trabalho colaborativo.

Na Parte III debruçámo-nos sobre as dinâmicas de trabalho docente, no que diz respeito à perceção dos professores deste Agrupamento sobre o trabalho realizado pela direção, pelos subdepartamentos e coordenações de ano, e pelos conselhos de turma e unidades educativas. Ainda nesta parte do

inquérito pretendemos saber as percepções destes docentes sobre a cultura do Agrupamento, dos seus aspetos positivos e dos seus problemas.

De referir ainda que esta parte do inquérito foi sujeita a um estudo de viabilidade e de fiabilidade para se poder assumir a Escala de Satisfação dos inquiridos com a Dinâmica do Trabalho Docente. Só desta forma pudemos verificar se o inquérito apresentava consistência interna, e se era possível verificar a opinião geral dos professores perante o seu trabalho. Além disso, facilitou o aprofundamento e comparação de resultados;

3.4.3. Amostra

Segundo Bravo (1998, in Araújo et al, 2008) a escolha da amostra é particularmente importante quando se pretende fazer um estudo de caso, pois constitui o centro de toda a investigação, e que vai estabelecer, desde logo, o fio condutor do estudo em questão (Creswell, 1994, in Araújo et al, 2008).

No nosso estudo de caso decidimos, primeiramente, inquirir os professores do Agrupamento Vertical D. Pedro I, do 1º CEB ao 3º CEB.

Aquando da entrega do inquérito piloto lembrámo-nos de entregar, igualmente, alguns inquéritos a colegas educadoras que, após preenchimento do mesmo, informaram que este também se lhes aplicava, uma vez que se reviam em todo o tipo de questões referidas.

Assim, na entrega do inquérito final, e após todas as alterações que advieram do inquérito piloto, abrangemos todos os professores deste Agrupamento desde o Pré-Escolar até ao 3º CEB.

Desta forma, acabámos por distribuir aproximadamente 160 inquéritos, o equivalente a grande parte do corpo docente do Agrupamento em estudo, dos quais recebemos 106 devidamente preenchidos, o que dá uma amostra de cerca de 66%, que constitui uma boa base de trabalho.

Não podemos deixar de mencionar que a seleção da nossa amostra vai de encontro ao que Bravo (1998, in Araújo et al, 2008) considera como amostra de conveniência, ou seja, a seleção desta amostra, além de ser a única possível para investigar o caso em estudo, é de relativamente fácil acesso.

3.4.4. Técnicas de Tratamento de Dados

Após a recolha dos inquéritos procedemos então ao seu tratamento, momento que se assume de grande importância para atingir os objetivos elencados na presente investigação.

As informações recolhidas foram submetidas a uma análise estatística, com o apoio da ferramenta informática de cálculo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 22.

Inicialmente recorremos a uma abordagem descritiva dos dados, de forma a ser possível perceber a opinião generalizada dos docentes, através de medidas de tendência central e de dispersão, bem como da análise percentual das variáveis qualitativas. Posteriormente recorremos à estatística inferencial, mais concretamente ao teste *t* de *Student* (para variáveis de distribuição normal), ao teste *ANOVA* (após conversão dos resultados numa escala percentual de 0 a 100) e à correlação de *Pearson* para comparar/correlacionar as variáveis, para verificar se existia oscilação dos resultados mediante algumas características pessoais e profissionais dos participantes.

3.4.5. Propriedades Psicométricas da Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente (estudo de validade e fiabilidade)

Aquando da conceção da presente escala, que pretende avaliar a satisfação dos docentes com as dinâmicas do seu trabalho, teve-se em consideração que os itens originados estabeleceriam seis dimensões distintas, sendo previamente estabelecido quais os itens que compõem cada dimensão. No entanto, apesar da predestinação e distribuição dos itens, testou-se a possibilidade da realização de uma análise fatorial e, posteriormente, avaliou-se os dados psicométricos e a confiabilidade de cada dimensão, de forma a testar a validade interna da escala e a sua adequação ao presente estudo.

Assim, na tabela seguinte constata-se que seria cumprida a adequação da análise fatorial, mais propriamente a medida de adequabilidade da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*. Valores altos (situados entre 0,5 e 1,0) indicam que a análise fatorial é apropriada, Por outro lado, valores inferiores a 0,5 indicam que a análise fatorial poderia ser inadequada. Deste modo, constata-se que o

valor de *KMO* obtido é de 0,629, tratando-se de um valor aceitável e que confirma que se não existisse previamente a distribuição dos itens, a análise fatorial seria adequada ao teste e distribuição dos mesmos pelas várias dimensões (Pestana & Gageiro, 2005).

| | | |
|--|--------------------|----------|
| <hr/> | | |
| <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> Measure of Sampling Adequacy | | ,629 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 6558,120 |
| | df | 241 |
| | Sig. | ,000 |
| <hr/> | | |

Tabela 1 Valor de KMO e Esfericidade de Bartlett

Da mesma forma, verifica-se que o valor do teste de esfericidade de *Bartlett's* é altamente significativo ($X^2=6558,12$; $p<0,001$), reiterando que a realização da análise fatorial seria perfeitamente apropriada.

| Componentes | Initial Eigenvalues | | |
|-------------|---------------------|----------------|-------------|
| | Total | % da Variância | % Acumulada |
| 1 | 21,284 | 30,405 | 30,405 |
| 2 | 5,383 | 7,689 | 38,094 |
| 3 | 4,986 | 7,123 | 45,218 |
| 4 | 3,536 | 5,051 | 50,269 |
| 5 | 2,709 | 3,870 | 54,139 |
| 6 | 2,439 | 3,485 | 57,623 |

Tabela 2 Variância Total Explicada das Seis Dimensões

Outro critério avaliado é a variância explicada pela análise de componentes principais, fixando previamente a análise em seis fatores com valores próprios superiores a 1 (fatores com valor próprio – *eigenvalue* - igual ou superior a 1 - critério de *Keiser*). Desta forma, verifica-se que se procedermos à fixação da análise às seis dimensões que pretendemos obter, estes fatores são suficientes para agrupar os itens e para cumprir um dos critérios para a validade da análise fatorial - a percentagem da variância explicada pelos fatores retidos deve ser no mínimo de 40% (Lisboa, Augusto & Ferreira, 2012). Assim, ao fixar a análise na obtenção de seis componentes principais, as seis

dimensões explicam 57,62% da variabilidade total, tratando-se de uma percentagem considerada bastante positiva.

Assim, após a confirmação que seria perfeitamente adequada a realização da análise fatorial tornou-se necessário complementar a análise realizada anteriormente através da análise da fiabilidade das dimensões e da apreciação da homogeneidade dos itens, ou seja, verificar a consistência interna, utilizando o *alpha* de *Cronbach*, e esperando obter valores superiores a 0,7, valor definido por Lisboa, Augusto e Ferreira, (2005), como sendo o valor de referência para que a consistência interna seja considerada bastante aceitável.

| Item | Média | DP | Correlação Item x Total | Valor de Extração | Alpha de Cronbach's se Item Eliminado |
|--|-------|-----|-------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| Gere eficazmente os recursos humanos, os espaços e os equipamentos | 3,5 | ,52 | ,427 | ,551 | ,701 |
| Apoia o desenvolvimento profissional do pessoal docente | 3,5 | ,58 | ,438 | ,659 | ,691 |
| Distribui o serviço aos docentes, depositando expectativas elevadas nos mesmos | 3,5 | ,63 | ,427 | ,381 | ,721 |
| Atende os diferentes elementos da comunidade educativa, ouvindo-os, com vista à resolução dos seus problemas | 3,7 | ,57 | ,487 | ,530 | ,702 |
| Integra diferentes contributos / opiniões na tomada de decisão | 3,3 | ,62 | ,320 | ,525 | ,827 |
| Estimula o desenvolvimento profissional dos docentes | 3,5 | ,60 | ,425 | ,663 | ,691 |
| Elabora, em conjunto com a comunidade educativa, o Projeto Educativo para o Agrupamento | 3,7 | ,53 | ,432 | ,447 | ,719 |
| Alpha de Cronbach's de Referência=,799 | | | | | |

Tabela 3 Confiabilidade da Satisfação com a Direção

Na tabela anterior encontram-se os resultados da dimensão da Satisfação com a Direção que ficou constituída por 7 itens e apresenta um *Alpha* de *Cronbach's* total de 0,799, tratando-se de uma consistência interna aceitável. Ao analisar os itens constata-se que a totalidade deles apresenta um valor correlacional positivo com o total (compreendidos entre 0,320 e 0,487), bem como valores de extração bastante aceitáveis, demonstrando tratarem-se de itens com peso fatorial favorável para a dimensão – para alguns autores é aceitável quando é igual ou superior a 0,400 (Pestana & Gageiro, 2005). Do mesmo modo, verifica-se que a consistência interna da dimensão diminuiria se estes itens fossem eliminados.

Existe, no entanto, um item que suscita maiores dúvidas: “*Integra diferentes contributos/opiniões na tomada de decisão*”, pois se for eliminado a fiabilidade da dimensão aumenta ligeiramente (para 0,827), mas uma vez que o valor da correlação e da extração são aceitáveis (0,320 e 0,525 respetivamente), optou-se por manter o item na estrutura da dimensão.

| Item | Média | DP | Correlação Item x Total | Valor de Extração | Alpha de Cronbach's se Item Eliminado |
|--|-------|-----|-------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| Promove a articulação curricular | 3,7 | ,49 | ,597 | ,427 | ,916 |
| Articula as atividades das áreas disciplinares | 3,6 | ,52 | ,636 | ,477 | ,915 |
| Analisa e reflete sobre práticas educativas | 3,7 | ,49 | ,709 | ,559 | ,913 |
| Analisa os resultados de avaliação dos alunos | 3,8 | ,40 | ,577 | ,565 | ,917 |
| Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico | 3,8 | ,37 | ,513 | ,599 | ,918 |
| Elabora as planificações das unidades letivas | 3,7 | ,60 | ,422 | ,496 | ,920 |
| Seleciona/elabora os materiais pedagógicos | 3,4 | ,74 | ,577 | ,438 | ,917 |
| Discute as estratégias de diferenciação pedagógica | 3,4 | ,64 | ,750 | ,713 | ,911 |
| Elabora testes ou outros instrumentos de avaliação | 3,7 | ,52 | ,439 | ,401 | ,919 |
| Define critérios de avaliação | 3,8 | ,42 | ,556 | ,508 | ,917 |
| Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar | 3,6 | ,55 | ,748 | ,685 | ,912 |
| Avalia a eficácia das estratégias de ensino utilizadas | 3,5 | ,58 | ,738 | ,692 | ,912 |
| Elabora planos de ação | 3,4 | ,57 | ,746 | ,644 | ,912 |
| Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem | 3,2 | ,72 | ,698 | ,703 | ,913 |
| Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas | 3,4 | ,67 | ,657 | ,636 | ,914 |
| Define estratégias tendentes ao envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos | 3,1 | ,77 | ,641 | ,642 | ,915 |
| Analisa e apresenta propostas de formação dos professores | 3,3 | ,68 | ,512 | ,504 | ,919 |

Alpha de Cronbach's de Referência=,924

Tabela 4 Confiabilidade da Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de Ano

A dimensão da Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de Ano é composta por 17 itens, e a globalidade da dimensão apresenta uma consistência interna muito alta (*Alpha de Cronbach's* de 0,924). Nesta dimensão observa-se que todos os itens obtiveram valores de correlação *item x total* superiores a 0,400, e os valores de extração oscilam entre 0,401 e 0,713, e em todos os itens se assistiria a uma diminuição da consistência interna da subescala se o item fosse eliminado.

Nesta dimensão destaca-se o item “*Discute as estratégias de diferenciação pedagógica*” (correlação de 0,750 e peso fatorial de 0,713) e o

item “*Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem*” (correlação de 0,698 e extração de 0,703). Por sua vez, o item com menor peso na dimensão é o que refere “*Elabora testes ou outros instrumentos de avaliação*” (com um valor correlacional de 0,439 e valor de extração na ordem dos 0,401).

| Item | Média | DP | Correlação Item x Total | Valor de Extração | Alpha de Cronbach's se Item Eliminado |
|--|-------|-----|-------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| Discute as linhas orientadoras da ação do Agrupamento | 3,3 | ,73 | ,474 | ,655 | ,816 |
| Discute as linhas orientadoras da ação da escola / Unidade Educativa | 3,3 | ,71 | ,392 | ,524 | ,820 |
| Analisa e reflete sobre as práticas educativas | 3,4 | ,68 | ,594 | ,581 | ,812 |
| Analisa os resultados de avaliação dos alunos | 3,7 | ,56 | ,661 | ,561 | ,813 |
| Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico | 3,4 | ,80 | ,513 | ,495 | ,814 |
| Elabora, analisa o cumprimento/implementação e reformula o Projeto Próprio de Turma / Unidade Educativa | 3,5 | ,68 | ,635 | ,558 | ,811 |
| Faz o planeamento de atividades interdisciplinares | 3,5 | ,60 | ,560 | ,447 | ,815 |
| Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar | 3,6 | ,58 | ,597 | ,462 | ,814 |
| Organiza atividades de enriquecimento curricular | 3,3 | ,77 | ,549 | ,479 | ,813 |
| Elabora planos de apoio | 3,6 | ,61 | ,625 | ,615 | ,813 |
| Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem | 3,5 | ,60 | ,672 | ,672 | ,811 |
| Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas | 3,4 | ,63 | ,750 | ,761 | ,808 |
| Define estratégias tendentes ao envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos | 3,4 | ,57 | ,320 | ,334 | ,927 |
| Avalia a eficácia das estratégias de ensino | 3,3 | ,66 | ,671 | ,601 | ,810 |
| Analisa problemas pessoais dos alunos | 3,7 | ,54 | ,467 | ,403 | ,819 |
| Analisa participações de ocorrência apresentadas por alunos | 3,6 | ,54 | ,637 | ,710 | ,804 |
| Analisa participações de ocorrências apresentadas por Encarregados de Educação | 3,5 | ,62 | ,642 | ,698 | ,812 |
| Analisa problemas disciplinares da turma | 3,7 | ,50 | ,547 | ,683 | ,817 |
| Define critérios de atuação para a turma | 3,6 | ,56 | ,626 | ,688 | ,814 |
| Alpha de Cronbach's de Referência=,925 | | | | | |

Tabela 5 Confiabilidade da Satisfação com os Conselhos de Turma e Unidades Educativas

A dimensão da Satisfação com as dinâmicas dos Conselhos de Turma e Unidades Educativas inclui 19 itens, e pelos valores obtidos verifica-se que nenhum deles apresenta razões muito fortes para ser eliminado. A consistência interna da dimensão é bastante alta, *Alpha de Cronbach's* de 0,925, e verifica-se que em somente uma das situações a consistência seria ligeiramente mais elevada se o item fosse suprimido, mais concretamente o item que menciona “*Define estratégias tendentes ao envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos*” (subiria para 0,927), mas como os valores da correlação e de extração não são totalmente inadmissíveis (0,320 e

0,334), e o aumento da consistência interna não seria muito significativa, consideramos que o item poderá ser mantido na estrutura inicial da dimensão.

Neste grupo de alegações destaca-se o item “*Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas*”, pois apresenta um valor correlacional bastante forte (0,750) e um peso fatorial bastante elevado (0,761), bem como o item “*Analisa participações de ocorrência apresentadas por alunos*” (0,637 e 0,710 respetivamente), e são os itens onde se verifica a maior diminuição do *Alpha de Cronbach's* caso fossem eliminados.

| Item | Média | DP | Correlação Item x Total | Valor de Extração | Alpha de Cronbach's se Item Eliminado |
|---|-------|-----|-------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| As normas e o regulamento da escola são aplicados | 3,5 | ,52 | ,560 | ,495 | ,901 |
| Os alunos são encorajados a trabalhar com empenho | 3,7 | ,57 | ,646 | ,652 | ,898 |
| Os alunos são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho | 3,7 | ,54 | ,582 | ,558 | ,900 |
| Os alunos são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes da política educativa | 3,4 | ,76 | ,595 | ,566 | ,900 |
| Os professores são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho | 3,3 | ,75 | ,645 | ,679 | ,898 |
| Os professores são motivados para participar em atividades de desenvolvimentos / projetos | 3,4 | ,62 | ,660 | ,524 | ,897 |
| Os professores são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes de política educativa | 3,4 | ,63 | ,694 | ,728 | ,895 |
| As expectativas acerca dos alunos são elevadas | 3,3 | ,65 | ,496 | ,440 | ,903 |
| Os não docentes são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho | 3,4 | ,66 | ,702 | ,537 | ,895 |
| Os pais são motivados para participar nas atividades do Agrupamento | 3,4 | ,62 | ,640 | ,600 | ,898 |
| A comunidade escolar é motivada para participar nas atividades do Agrupamento | 3,5 | ,52 | ,736 | ,652 | ,895 |
| A comunidade escolar envolve-se na tomada de decisões | 3,2 | ,64 | ,678 | ,656 | ,896 |
| O Agrupamento é um lugar disciplinado e seguro | 3,5 | ,58 | ,513 | ,488 | ,902 |
| As normas e o regulamento da escola são aplicados | 3,4 | ,58 | ,374 | ,390 | ,907 |
| Alpha de Cronbach's de Referência=,907 | | | | | |

Tabela 6 Confiabilidade da Satisfação com a Cultura do Agrupamento

Relativamente à dimensão da Satisfação com a Cultura do Agrupamento, composta por 14 itens, constata-se que alcançou um *Alpha de Cronbach's* de 0,907. Verifica-se que em quase todos os itens a consistência interna diminui ligeiramente se o item for eliminado e, num deles, o *Alpha* mantém-se igual independentemente de manter ou não o item, sendo este mesmo item que apresenta o menor peso fatorial (“*As normas e o regulamento da escola são aplicados*” = 0,374 e 0,390 respetivamente). Nos demais itens os valores da correlação e de extração são bastante significativos, exibindo uma associação forte entre os itens e o total da dimensão.

No que concerne à Identificação dos Aspectos Positivos do Agrupamento, constituída por 8 itens, o *Alpha de Cronbach's* é um pouco mais baixo do que

nas dimensões anteriores, mas ainda assim bastante aceitável (0,799). Nesta dimensão existe o item “*Interação do Agrupamento com a comunidade*” apresenta valores correlacionais e de extração mais baixos (0,304 e 0,362), e a consistência interna aumenta se o item for eliminado da dimensão.

| Item | Média | DP | Correlação Item x Total | Valor de Extração | Alpha de Cronbach's se Item Eliminado |
|---|-------|-----|-------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| Motivação dos docentes | 3,3 | ,65 | ,549 | ,576 | ,773 |
| Cooperação entre os docentes | 3,5 | ,56 | ,350 | ,537 | ,743 |
| Interação do Agrupamento com a comunidade | 3,3 | ,55 | ,304 | ,362 | ,814 |
| Liderança dos órgãos de direção da escola | 3,6 | ,55 | ,435 | ,653 | ,711 |
| Bom estado ou adequação das instalações | 3,1 | ,71 | ,431 | ,399 | ,723 |
| Recursos materiais suficientes | 2,9 | ,69 | ,366 | ,536 | ,711 |
| Apoio dos órgãos de gestão | 3,5 | ,56 | ,479 | ,734 | ,702 |
| Ofertas de formação suficientes | 3,0 | ,77 | ,463 | ,668 | ,678 |

Alpha de Cronbach's de Referência=,799

Tabela 7 Confiabilidade da Identificação dos Aspetos Positivos do Agrupamento

Contudo, não se trata de uma subida significativa que altere expressivamente a fiabilidade da dimensão, e os valores obtidos não são considerados completamente inaceitáveis, pelo que se manterá o item integrado na dimensão.

Na tabela seguinte apresentamos o grau de confiabilidade respeitante à última dimensão apresentada no inquérito, e que diz respeito à Identificação dos Problemas do Agrupamento.

| Item | Média | DP | Correlação Item x Total | Valor de Extração | Alpha de Cronbach's se Item Eliminado |
|--|-------|------|-------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| Desmotivação dos docentes | 2,3 | 1,05 | ,599 | ,604 | ,934 |
| Falta de colaboração entre os docentes | 1,9 | ,93 | ,759 | ,841 | ,898 |
| Falta de interação do Agrupamento com a comunidade | 1,9 | ,91 | ,825 | ,882 | ,885 |
| Falta de liderança dos órgãos de direção da escola | 1,8 | ,97 | ,857 | ,897 | ,877 |
| Apoio insuficiente dos órgãos de gestão | 1,8 | ,91 | ,888 | ,911 | ,872 |

Alpha de Cronbach's de Referência=,917

Tabela 8 Confiabilidade da Identificação dos Problemas do Agrupamento

Assim, a última dimensão, relacionada com a Identificação dos Problemas do Agrupamento e que abrange 5 itens, apresenta um *Alpha* bastante alto de

0,917, e verifica-se que se o item “Desmotivação dos docentes” for eliminado a consistência interna da dimensão aumenta superficialmente (0,934). Contudo, os valores da correlação e de extração são suficientemente elevados para justificar a manutenção do item na subescala, pelo que não se alterará a estrutura inicial da mesma.

Em jeito de conclusão é importante referir que se obtiveram valores de consistência interna bastante elevados e positivos em todos os itens e em todas as dimensões, e os valores encontrados possibilitam manter a estrutura e distribuição inicial dos itens. Assim, confirmada a existência de fiabilidade da escala, poder-se-á passar ao tratamento estatístico dos dados.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procederemos à fase de apresentação e discussão dos resultados dos dados recolhidos no âmbito deste estudo.

4.1. Apresentação dos Resultados

Neste ponto, apesar de breves considerações, vamo-nos limitar a apresentar e a interpretar os dados extraídos do inquérito apresentado. Só no ponto seguinte se fará a discussão dos mesmos.

4.1.1. Caracterização Pessoal e Profissional

Como referido anteriormente a amostra do presente estudo é constituída por 106 docentes.

| Idade | |
|---------|------|
| n | 99 |
| Média | 45,9 |
| Mediana | 44,0 |
| Moda | 41 |
| dp | 8,43 |
| Mínimo | 32 |
| Máximo | 63 |

Tabela 9 Idade dos Inquiridos

Os inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 32 e os 63 anos, estando a média de idade aproximada dos 45 anos ($m=45,9$; $dp=8,43$). Verifica-se igualmente que pelo menos metade dos participantes tem idade igual ou inferior a 44 anos, e a mais frequente é de 41 anos.

| | | n | % |
|--------|-----------|-----|-------|
| Género | Feminino | 87 | 82,1 |
| | Masculino | 19 | 17,9 |
| | Total | 106 | 100,0 |

Tabela 10 Género dos Inquiridos

Relativamente ao género dos participantes observa-se que a maioria dos elementos pertence ao sexo feminino, mais propriamente o valor de 82,1% ($n=87$), e a percentagem de 17,9% ($n=19$) é constituída por docentes do género masculino.

Na tabela seguinte, podemos verificar que a percentagem mais expressiva de inquiridos leciona entre 7 e 18 anos (45,3%; n=48), seguindo-se os professores com tempo de serviço compreendido entre os 19 e os 30 anos (30,2%; n=32). Existe ainda o equivalente a 24,5% (n=26) que apresenta mais de 30 anos de experiência no ensino.

| | | n | % |
|--------------------------|-----------------|----|-------|
| Tempo de serviço docente | De 7 a 18 anos | 48 | 45,3% |
| | De 19 a 30 anos | 32 | 30,2% |
| | Mais de 30 anos | 26 | 24,5% |
| Habilitações académicas | Licenciatura | 87 | 82,1% |
| | Pós-Graduação | 6 | 5,7% |
| | Mestrado | 8 | 7,5% |
| | Doutoramento | 2 | 1,9% |
| | Outra | 3 | 2,8% |

Tabela 11 Tempo de Serviço e Habilitações Académicas

Ainda na mesma tabela, e no que concerne às habilitações académicas observa-se que a grande maioria dos docentes apresenta habilitações ao nível da licenciatura (82,1%; n=87), seguindo-se os profissionais com o mestrado (7,5%; n=8). Destaca-se ainda o valor de 5,7% (n=6) que apresentam pós-graduação, e os inquiridos com o doutoramento representam somente 1,9% do total (n=). Existem três elementos que indicaram possuir outras habilitações (2,8%), em que um deles apresenta o bacharelato, e dois são mestrandos.

| | | n | % |
|------------------------|---------------------------|----|-------|
| Categoria profissional | Professor contratado | 9 | 8,5% |
| | Professor do QZP | 27 | 25,5% |
| | professor QE/QA | 70 | 66,0% |
| | Pré-escolar | 18 | 17,0% |
| Onde leciona | 1º Ciclo do ensino Básico | 46 | 43,4% |
| | 2º Ciclo do ensino Básico | 28 | 26,4% |
| | 3º Ciclo do ensino Básico | 14 | 13,2% |

Tabela 12 Categoria Profissional Ciclo Onde Leciona

Na tabela anterior podemos observar que a maioria dos docentes pertence ao Quadro de Agrupamento / Quadro de Escola (QE/QA), mais propriamente 66% (n=70), o correspondente a 25,5% (n=27) são professores do Quadro de

Zona Pedagógica (QZP), e o valor de 8,5% (n=9) é constituído por professores contratados. Consta-se igualmente que a percentagem mais saliente de participantes leciona no 1º ciclo (43,4%; n=46), enquanto o equivalente a 26,4% (n=28) ensina no 2º ciclo. O valor de 17% (n=18) leciona no pré-escolar, e a percentagem restante assinalou o 3º ciclo do ensino básico.

Na tabela seguinte registam-se os dados relativos ao Cargo desempenhado, no presente ano letivo.

| | n | % |
|---|----|-------|
| Nenhum | 19 | 17,9% |
| Presidente da Equipa Diretiva | 0 | ,0% |
| Membro da Equipa Diretiva | 4 | 3,8% |
| Presidente do Conselho Geral | 1 | ,9% |
| Membro do Conselho Geral | 4 | 3,8% |
| Presidente do Conselho Pedagógico | 0 | ,0% |
| Membro do Conselho Pedagógico | 3 | 2,8% |
| Coordenador da equipa TEIP | 1 | ,9% |
| Membro da equipa TEIP | 5 | 4,7% |
| Coordenador da equipa de autoavaliação | 0 | ,0% |
| Membro da equipa de autoavaliação | 3 | 2,8% |
| Coordenador da equipa do Plano Anual de Atividades | 1 | ,9% |
| Membro da equipa do Plano Anual de Atividades | 1 | ,9% |
| Coordenador de Departamento/Ano | 4 | 3,8% |
| Coordenador de Ciclo/Coordenador dos Diretores de Turma | 2 | 1,9% |
| Coordenador de Estabelecimento | 6 | 5,7% |
| Diretor de Turma/Professor Titular | 55 | 51,9% |
| Subcoordenador/Representante de Grupo | 11 | 10,4% |
| Outro | 10 | 9,4% |

Tabela 13 Categoria Profissional Ciclo Onde Leciona

Podemos observar que se destacam os diretores de turma (cargo desempenhado por 51,9%; n=55).

De seguida surgem os elementos que não desempenham nenhum cargo na escola para além da docência (17,9%; n=19), e o valor de 10,4% (n=11) desempenha o cargo de subcoordenador/representante de grupo.

Destaca-se ainda a percentagem de 9,4% (n=10) que assinalou ter outro cargo, como, por exemplo, membro da equipa da biblioteca, membro da Comissão Paritária, coordenadora da Equipa PES, coordenador Curso Vocacional ou coordenador do Desporto Escolar.

4.1.2. Representação Conceptual

Passando para a segunda parte do questionário, a qual pretende saber que expressões os docentes, tendo por referência a sua experiência profissional, consideram mais adequadas para definir alguns conceitos.

| | | n | % |
|--------------------------------------|---|----------|----------|
| Currículo | Projeto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto | Não | 55 51,9% |
| | | Sim | 51 48,1% |
| | Programa da disciplina | Não | 57 53,8% |
| | | Sim | 49 46,2% |
| | Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo | Não | 33 31,1% |
| | | Sim | 73 68,9% |
| Corpo uniforme de matérias a ensinar | Não | 67 63,2% | |
| | Sim | 39 36,8% | |

Tabela 14 Definição da Expressão “Currículo”

Relativamente à definição de Currículo constata-se que as duas expressões mais escolhidas foram “*Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo*” (assinalada por 68,9%; n=73) e a expressão “*Projeto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto*” (escolhida por 48,1%; n=51). Verifica-se ainda que a definição “*Programa da disciplina*” foi assinalada por 46,2% (n=49), e a expressão “*Corpo uniforme de matérias a ensinar*” foi indicada por 36,8% (n=39).

| | | n | % |
|--|--|----------|----------|
| Desenvolvimento curricular | Desenho curricular | Não | 85 80,2% |
| | | Sim | 21 19,8% |
| | Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos | Não | 63 59,4% |
| | | Sim | 43 40,6% |
| | Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados | Não | 46 43,4% |
| | | Sim | 60 56,6% |
| Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curricular es assumidas | Não | 18 17,0% | |
| | Sim | 88 83,0% | |

No Tabela 15 Definição da Expressão “Desenvolvimento Curricular”

Na tabela anterior, e no que respeita à expressão “Desenvolvimento Curricular” destaca-se claramente a escolha sobre a definição “*Modo como em*”

cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curriculares assumidas”, a qual foi assinalada por 83% dos docentes (n=88). De seguida destaca-se a percentagem de 56,6% (n=60) que considera o desenvolvimento curricular como “A concretização de um plano sequencial de ensino e aprendizagem, em que se deve privilegiar as regras de previsão, temporalidade precisão dos resultados”. Nesta expressão existe ainda o valor notável de professores que considera o desenvolvimento curricular como um “Processo de tomadas de decisão sobre o currículo que envolve todos os intervenientes do contexto educativo” (40,6%, n=43), e apenas o equivalente a 19,8% (n=21) afirma tratar-se de um “Desenho curricular”.

Na tabela seguinte expomos os dados referentes ao conceito “Gestão curricular”. Uma percentagem expressiva considera que a gestão curricular é a “Reconstrução contextualizada de currículo proposto a nível nacional” (44,3%; n=47), e o valor de 42,5% (n=45) afirma tratar-se do “Modo como se organizam os diferentes conteúdos disciplinares em termos da sua divisão pelo ano, para as várias turmas”. A expressão menos assinalada é a que afirma “Processo de decisão exclusivo dos departamentos sobre a sequência dos conteúdos e sua calendarização” (16%; n=17).

| | | n | % | |
|-------------------|---|-----|----|-------|
| Gestão curricular | Processo de decisão exclusivo dos departamentos sobre a sequência dos conteúdos e sua calendarização | Não | 89 | 84,0% |
| | | Sim | 17 | 16,0% |
| | Decisão, a nível de Conselho de Turma e em articulação com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados | Não | 54 | 50,9% |
| | | Sim | 51 | 48,1% |
| | Decisão, a nível de Departamento Curricular, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados | Não | 58 | 54,7% |
| | | Sim | 48 | 45,3% |
| | Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional | Não | 59 | 55,7% |
| | | Sim | 47 | 44,3% |
| | Modo como se organizam os diferentes conteúdos disciplinares em termos da sua divisão pelo ano, para as várias turmas | Não | 61 | 57,5% |
| | | Sim | 45 | 42,5% |

Tabela 16 Definição da Expressão “Gestão Curricular”

Ao nível da definição de “Projeto” destaca-se claramente a expressão que afirma tratar-se de um “Conjunto de atividades de ensino e aprendizagem

dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos” (81,1%; n=86).

| | | n | % |
|---------|--|-----|--------------|
| Projeto | Documento burocrático que apresenta um conjunto de atividades gerais para colmatar presumíveis necessidades ou insuficiências de aprendizagem dos alunos | Não | 86 81,1% |
| | | Sim | 20 18,9% |
| | Conjunto de atividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos | Não | 20 18,9% |
| | | Sim | 86 81,1% |
| | Planificação de atividades interdisciplinares que se cruza com a das aulas | Não | 73 68,9% |
| | | Sim | 33 31,1% |
| | Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações | Não | 35 33,0% |
| | | Sim | 71 67,0% |
| | Sinónimo de programa | Não | 103 97,2% |
| | | Sim | 3 2,8% |

Tabela 17 Definição da Expressão “Projeto”

Segue-se a expressão que afirma tratar-se de um *“Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação dos resultados e fazer possíveis reformulações” (67%; n=71)*. As demais definições obtiveram percentagens mais reduzidas, e somente 18,1% (n=20) considera que um projeto é um *“Documento burocrático que apresenta um conjunto de atividades gerais para colmatar presumíveis necessidades ou insuficiências de aprendizagem dos alunos”*, e apenas 2,8% (n=3) assinalou que se trata de *“Sinónimo de programa”*.

Por fim, no que respeita à definição de “Trabalho colaborativo”, podemos perceber pela tabela seguinte, que a expressão mais assinalada foi *“Tomada conjunta de decisões sobre aspetos inerentes à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais didáticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas” (78,3%; n=83)*, seguindo-se a alegação que afirma que o trabalho colaborativo é um *“Processo de interação em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas educativas a adotar” (indicada por 57,5%; n=61)*.

Existe também o correspondente a 42,5% (n=45) que descreve o trabalho colaborativo como o “*Trabalho de concepção e planificação das atividades curriculares, entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano letivo*”.

| | | | n | % |
|-----------------------|--|-----|-----|-------|
| | Planificação de aulas e atividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas | Não | 88 | 83,0% |
| | | Sim | 18 | 17,0% |
| | Tomada conjunta de decisões sobre aspetos inerentes à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais didáticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas | Não | 23 | 21,7% |
| | | Sim | 83 | 78,3% |
| Trabalho Colaborativo | Trabalho de concepção e planificação de atividades curriculares, entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano letivo | Não | 61 | 57,5% |
| | | Sim | 45 | 42,5% |
| | Processo de interação em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adotar | Não | 45 | 42,5% |
| | | Sim | 61 | 57,5% |
| | Perda de tempo porque cada professor é que conhece os seus alunos | Não | 103 | 97,2% |
| | | Sim | 3 | 2,8% |

Tabela 18 Definição da expressão “Trabalho Colaborativo”

As opções menos assinaladas descrevem o trabalho colaborativo como a “*Planificação de aulas e atividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas*” (17%; n=18), ou mesmo como “*Uma perda de tempo porque cada professor é que conhece os seus alunos*” (referida por 2,8%; n=3).

4.1.3. Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente

A primeira dimensão da escala inclui os itens relacionados com a Satisfação com a Direção. É importante lembrar que os docentes assinalaram o seu grau de concordância com os itens numa escala crescente de acordo, pelo que quanto maior a média observada, maior é a concordância com a afirmação.

Assim, na tabela seguinte é possível verificar que a totalidade de itens obteve uma média superior a “3”, o que indica que no geral existe concordância com as afirmações sobre a direção. Constata-se igualmente que a maior concordância surge nas afirmações “*Atende os diferentes elementos da comunidade educativa, ouvindo-os, com vista à resolução dos seus problemas*” e “*Elabora, em conjunto com a comunidade educativa, o Projeto Educativo para o Agrupamento*”, e ambas obtiveram uma média de 3,7 (dp=0,57 e dp=0,53

respetivamente), sugerindo existir concordância quase plena dos docentes relativamente a estas questões.

Os professores também concordam bastante que a direção gere eficazmente os recursos humanos, os espaços e equipamentos da escola ($m=3,5$; $dp=0,54$), bem como apoia e estimula o desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais ($m=3,5$; $dp=0,57$ e $m=3,5$; $dp=0,59$ respetivamente) e distribui o trabalho aos docentes, atribuindo-lhe elevadas expectativas ($m=3,5$; $dp=0,62$).

O item com a média mais baixa, mas que ainda assim demonstra também existir concordância dos inquiridos, é que afirma “*Integra diferentes contributos/opiniões na tomada de decisão*” ($m=3,3$; $dp=0,62$).

| | n | Média | Mediana | Moda | dp |
|--|-----|-------|---------|------|-----|
| Gere eficazmente os recursos humanos, os espaços e os equipamentos | 103 | 3,5 | 3,0 | 3 | ,54 |
| Apoia o desenvolvimento profissional do pessoal docente | 104 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,57 |
| Distribui o serviço aos docentes, depositando expectativas elevadas nos mesmos | 103 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,62 |
| Atende os diferentes elementos da comunidade educativa, ouvindo-os, com vista à resolução dos seus problemas | 105 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,57 |
| Integra diferentes contributos / opiniões na tomada de decisão | 105 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,62 |
| Estimula o desenvolvimento profissional dos docentes | 105 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,59 |
| Elabora, em conjunto com a comunidade educativa, o Projeto Educativo para o Agrupamento | 104 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,53 |

Tabela 19 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com a Direção”

Relativamente à Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de Ano também se alcançaram médias situadas na concordância em todos os itens. Nesta dimensão observa-se que no geral os professores demonstram uma satisfação bastante positiva com o subdepartamento e coordenação de ano, e os inquiridos tendem a concordar mais acentuadamente que o subdepartamento analisa os resultados de avaliação dos alunos, dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico e define critérios de avaliação (todos com a média de 3,8).

De seguida surgem os itens com a média de 3,7, demonstrando que os professores concordam quase plenamente que o subdepartamento e

coordenação de ano promove a articulação curricular, analisa e reflete sobre as práticas educativas e elabora as planificações das unidades letivas.

O item onde, apesar de existir concordância, a média é ligeiramente mais baixa é “*Define estratégias tendentes ao envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos*” (m=3,1; dp=0,77), seguindo-se uma concordância mais moderada com a definição de estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem (m=3,3; dp=0,72) e com o item “*Analisa e apresenta propostas de formação dos professores*” (m=3,3; dp=0,69).

| | n | Média | Mediana | Moda | dp |
|--|-----|-------|---------|------|-----|
| Promove a articulação curricular | 105 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,48 |
| Articula as atividades das Áreas disciplinares | 105 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,51 |
| Analisa e reflete sobre práticas educativas | 106 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,48 |
| Analisa os resultados de avaliação dos alunos | 106 | 3,8 | 4,0 | 4 | ,42 |
| Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico | 106 | 3,8 | 4,0 | 4 | ,40 |
| Elabora as planificações das unidades letivas | 104 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,61 |
| Seleciona/elabora os materiais pedagógicos | 105 | 3,4 | 4,0 | 4 | ,75 |
| Discute as estratégias de diferenciação pedagógica | 105 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,63 |
| Elabora testes ou outros instrumentos de avaliação | 104 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,57 |
| Define critérios de avaliação | 105 | 3,8 | 4,0 | 4 | ,42 |
| Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar | 104 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,55 |
| Avalia a eficácia das estratégias de ensino utilizadas | 104 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,59 |
| Elabora planos de ação | 105 | 3,4 | 3,0 | 3 | ,58 |
| Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem | 105 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,72 |
| Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas | 103 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,66 |
| Define estratégias tendentes ao envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos | 103 | 3,1 | 3,0 | 3 | ,77 |
| Analisa e apresenta propostas de formação dos professores | 101 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,69 |

Tabela 20 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de Ano”

Também na dimensão da Satisfação com o Conselho de Turma e Unidades Educativas existe concordância com todas as afirmações apresentadas na tabela. Destaca-se a maior concordância com o item “*Analisa problemas pessoais dos alunos*” (m=3,7; dp=0,53) e com a alegação “*Analisa problemas disciplinares da turma*” (m=3,7; dp=0,49).

Da mesma forma, os docentes também concordam acentuadamente que o conselho de turma e as unidades educativas analisam os resultados de avaliação dos alunos, procuram soluções para diminuir os problemas de insucesso escolar, elaboram planos de apoio e definem critérios de atuação para a turma (todos os itens com média de 3,6).

| | n | Média | Mediana | Moda | dp |
|--|-----|-------|---------|------|-----|
| Discute as linhas orientadoras da ação do Agrupamento | 104 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,75 |
| Discute as linhas orientadoras da ação da escola / Unidade Educativa | 104 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,70 |
| Analisa e reflete sobre as práticas educativas | 105 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,67 |
| Analisa os resultados de avaliação dos alunos | 105 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,57 |
| Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico | 103 | 3,4 | 4,0 | 4 | ,81 |
| Elabora, analisa o cumprimento/ implementação e reformula o Projeto Próprio de Turma / Unidade Educativa | 103 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,67 |
| Faz o planeamento de atividades interdisciplinares | 105 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,59 |
| Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar | 105 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,57 |
| Organiza atividades de enriquecimento curricular | 104 | 3,2 | 3,0 | 4 | ,81 |
| Elabora planos de apoio | 105 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,65 |
| Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem | 104 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,65 |
| Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas | 105 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,67 |
| Define estratégias tendentes ao envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos | 105 | 3,4 | 3,0 | 3 | ,57 |
| Avalia a eficácia das estratégias de ensino | 105 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,65 |
| Analisa problemas pessoais dos alunos | 105 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,53 |
| Analisa participações de ocorrência apresentadas por alunos | 101 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,59 |
| Analisa participações de ocorrências apresentadas por Encarregados de Educação | 102 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,61 |
| Analisa problemas disciplinares da turma | 105 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,49 |
| Define critérios de atuação para a turma | 104 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,60 |

Tabela 21 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com os Conselhos de Turma e Unidades Educativas”

Por sua vez, a concordância é ligeiramente inferior no que concerne à organização de atividades de enriquecimento curricular ($m=3,2$; $dp=0,81$), à discussão das linhas orientadoras de ação do agrupamento ($m=3,3$; $dp=0,75$) e à avaliação da eficácia das estratégias de ensino ($m=3,3$; $dp=0,65$).

Na tabela seguinte, e no que diz respeito à Satisfação com a Cultura do Agrupamento os inquiridos mais uma vez tendem a demonstrar concordância com a generalidade dos itens. Nesta dimensão destaca-se a concordância mais acentuada que os alunos sejam encorajados a trabalhar com empenho ($m=3,7$; $dp=0,56$) e são igualmente reconhecidos quando desenvolvem um bom trabalho ($m=3,7$; $dp=0,54$). Os menores níveis de concordância relacionam-se com o item “A comunidade escolar envolve-se na tomada de decisões” ($m=3,2$; $dp=0,64$) e na afirmação que afirma que as expetativas acerca dos alunos são elevadas ($m=3,3$; $dp=0,65$).

| | n | Média | Mediana | Moda | dp |
|---|-----|-------|---------|------|-----|
| As normas e o regulamento da escola são aplicados | 105 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,52 |
| Os alunos são encorajados a trabalhar com empenho | 105 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,56 |
| Os alunos são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho | 105 | 3,7 | 4,0 | 4 | ,54 |
| Os alunos são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes da política educativa | 104 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,75 |
| Os professores são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho | 104 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,74 |
| Os professores são motivados para participar em atividades de desenvolvimentos / projetos | 106 | 3,4 | 3,5 | 4 | ,62 |
| Os professores são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes de política educativa | 106 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,62 |
| As expetativas acerca dos alunos são elevadas | 105 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,65 |
| Os não docentes são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho | 104 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,66 |
| Os pais são motivados para participar nas atividades do Agrupamento | 106 | 3,4 | 3,0 | 4 | ,63 |
| A comunidade escolar é motivada para participar nas atividades do Agrupamento | 105 | 3,5 | 3,0 | 4 | ,54 |
| A comunidade escolar envolve-se na tomada de decisões | 104 | 3,2 | 3,0 | 3 | ,64 |
| O Agrupamento é um lugar disciplinado e seguro | 106 | 3,5 | 4,0 | 4 | ,61 |
| Os espaços das escolas encontram-se limpos e arranjados | 106 | 3,4 | 3,0 | 3 | ,57 |

Tabela 22 Resultados Descritivos da Dimensão “Satisfação com a Cultura do Agrupamento

Também no que respeita aos itens da dimensão da Identificação dos Aspetos Positivos do Agrupamento se verifica um elevado nível de concordância, o que demonstra existir uma grande facilidade em reconhecer os aspetos positivos do local de trabalho. Nesta dimensão destaca-se a média mais elevada no reconhecimento da liderança dos órgãos de direção da escola ($m=3,6$; $dp=0,55$), seguindo-se a identificação da cooperação entre os docentes

(3,5; dp=0,56) e do apoio órgãos de gestão (m=3,5; dp=0,55). Por outro lado, e embora a média indique que existe a tendência para a concordância, o reconhecimento é mais baixo no que concerne à existência de recursos materiais e ofertas de formação suficientes (m=2,9; dp=0,69 e m=3,0; dp=0,77 respetivamente), bem como ao bom estado ou adequação das instalações escolares (m=3,1; dp=0,71).

| | n | Média | Mediana | Moda | dp |
|---|-----|-------|---------|------|-----|
| Motivação dos docentes | 105 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,65 |
| Cooperação entre os docentes | 105 | 3,5 | 3,0 | 4 | ,56 |
| Interação do Agrupamento com a comunidade | 105 | 3,3 | 3,0 | 3 | ,55 |
| Liderança dos órgãos de direção da escola | 105 | 3,6 | 4,0 | 4 | ,55 |
| Bom estado ou adequação das instalações | 105 | 3,1 | 3,0 | 3 | ,71 |
| Recursos materiais suficientes | 105 | 2,9 | 3,0 | 3 | ,69 |
| Apoio dos órgãos de gestão | 106 | 3,5 | 3,0 | 3 | ,55 |
| Ofertas de formação suficientes | 106 | 3,0 | 3,0 | 3 | ,77 |

Tabela 23 Resultados Descritivos da Dimensão “Identificação dos Aspetos Positivos do Agrupamento”

Por fim, e no que respeita à dimensão da Identificação dos Problemas do Agrupamento observa-se que as médias são substancialmente mais reduzidas do que nas dimensões anteriores, o que indica existir uma discordância generalizada relativamente ao reconhecimento dos problemas.

Pelos valores apresentados constata-se que, no geral, os professores tendem a discordar com a presença dos problemas, mas o item que manifesta a média mais elevada, logo onde existe maior reconhecimento do problema, é na desmotivação dos docentes (m=2,3; dp=1,1).

| | n | Média | Mediana | Moda | dp |
|--|-----|-------|---------|------|------|
| Desmotivação dos docentes | 106 | 2,3 | 2,0 | 1 | 1,05 |
| Falta de colaboração entre os docentes | 106 | 1,9 | 2,0 | 1 | ,93 |
| Falta de interação do Agrupamento com a comunidade | 106 | 1,9 | 2,0 | 1 | ,91 |
| Falta de liderança dos órgãos de direção da escola | 105 | 1,8 | 1,0 | 1 | ,96 |
| Apoio insuficiente dos órgãos de gestão | 105 | 1,8 | 1,0 | 1 | ,91 |

Tabela 24 Resultados Descritivos da Dimensão “Identificação dos Problemas do Agrupamento”

Os professores tendem a discordar que exista falta de colaboração entre os docentes (m=1,9; dp=0,93) ou falta de interação do agrupamento com a comunidade (m=1,9; dp=0,91). Do mesmo modo, os inquiridos não consideram

existir falta de liderança dos órgãos de direção da escola ou apoio insuficiente dos órgãos de gestão ($m=1,8$; $dp=0,97$ e $m=1,8$; $dp=0,91$ respetivamente).

Uma vez que as dimensões são constituídas por um número diferente de itens, de forma a calcular a taxa de satisfação ou de identificação dos aspetos positivos e dos problemas de um modo homogéneo converteu-se os resultados numa escala percentual de 0 a 100, permitindo a comparação entre as próprias dimensões. Este sistema de conversão/equivalência é utilizado em estudos cujas dimensões são compostas por um número diferente de itens (logo os intervalos de valores possíveis de obter são diferentes entre si), e a transformação possibilita simplificar a interpretação e comparação dos resultados das várias dimensões de forma uniforme.

| | n | Média | Mediana | Moda | dp | Mínimo | Máximo |
|--|-----|-------|---------|------|-------|--------|--------|
| Satisfação com a Direção | 106 | 86,5 | 89,3 | 100 | 13,31 | 14,3 | 100 |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | 106 | 87,2 | 89,7 | 100 | 11,09 | 39,7 | 100 |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | 105 | 86,0 | 86,8 | 100 | 10,99 | 55,3 | 100 |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | 106 | 85,4 | 85,7 | 100 | 10,79 | 55,4 | 100 |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | 106 | 81,3 | 81,3 | 75 | 12,63 | 25,0 | 100 |
| Identificação dos problemas do agrupamento | 106 | 47,7 | 45,0 | 25 | 20,57 | 15,0 | 100 |

Tabela 25 Resultados Descritivos das Dimensões da Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente

Na tabela anterior observa-se que na dimensão da Satisfação com a Direção se alcançaram valores situados entre os 14,3% e os 100%. A média obtida é de 86,5% ($dp=13,31$), a mediana está situada nos 89,3% e o valor mais encontrado é de 100%, sugerindo existir um grau de satisfação bastante elevado com a direção.

Do mesmo modo, na Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de Ano os valores encontrados estão compreendidos entre os 39,7% e os 100%, e a média permite afirmar que também nesta dimensão existe um alto grau de satisfação, sendo, aliás, a dimensão onde a média é mais elevada (média=87,2%; $dp=11,09$; mediana=89,7% e moda=100%).

Também no que respeita à Satisfação com os Conselhos de Turma e Unidades Educativas os docentes manifestam um elevado grau de satisfação, sendo que até o valor mínimo encontrado é de 55,3% e o máximo é de 100%. A média está situada nos 86% (dp=10,99), e pela mediana e moda confirma-se que existe uma satisfação bastante positiva nesta dimensão (mediana=86,8% e moda=100%).

De um modo geral também se verifica que os inquiridos manifestam uma elevada taxa de satisfação com a Cultura do Agrupamento (m=85,4%; dp=10,79), não existindo qualquer docente que tenha demonstrado insatisfação com esta dimensão (mínimo=55,4% e máximo=100%). A mediana e a moda corroboram a presença de uma avaliação positiva da cultura do agrupamento (85,7% e 100% respetivamente).

Ao nível da Identificação dos Aspectos Positivos do Agrupamento também se alcançou uma média bastante elevada (m=81,3%; dp=12,63), e os valores estão situados entre 25% e 100%. A mediana é de 81,3 e a moda de 75%, confirmando que os docentes reconhecem com facilidade os aspectos positivos do agrupamento.

Por sua vez, na Identificação dos Problemas do Agrupamento os valores encontrados compreendem-se entre os 15% e os 100%, e a média fica aquém do valor central possível de obter (m=47,7%; dp=20,57). A mediana e a moda (45% e 25%) reiteram que os docentes não concordam grandemente com a identificação dos problemas no agrupamento.

4.1.4. Comparação dos Resultados

Com o objetivo de aprofundar os resultados, e de forma a responder aos objetivos específicos da investigação, optou-se por comparar e correlacionar o resultado das dimensões da escala de satisfação com a dinâmica do trabalho docente com as características demográficas e profissionais dos inquiridos.

Na parte final observaremos, igualmente, de que forma as dimensões da escala se relacionam entre si.

Antes da apresentação dos resultados é importante mencionar que para efeito de comparação das médias entre dois grupos independentes se recorreu ao teste *t* de *Student* (*t*), e para comparação entre três ou mais grupos utilizou-se o teste *ANOVA* (*Z*).

Ambos os testes têm implícito a hipótese nula (que não permite rejeitar a igualdade de resultados, ou seja, afirma que a média é igual entre os grupos), e a hipótese alternativa (que permite rejeitar a igualdade e afirma existir diferença estatística de médias entre os grupos). Pode-se rejeitar a igualdade e aceitar a diferença estatística das médias sempre que o nível de significância for igual ou inferior a 0,05 ($p \leq 0,05$).

Quando se pretende verificar a relação entre as dimensões da escala e a idade dos inquiridos utilizamos a correlação de *Pearson* (*r*). Na correlação utilizamos dois valores em simultâneo: o valor da associação (*r*) cujo valor se situa entre 0 e 1, e quanto maior for o valor (mais aproximado do 1) maior é a associação existente entre as duas variáveis; e o valor de *p* – e sempre que $p \leq 0,05$ pode-se assumir que existe relação entre as variáveis.

É importante salvaguardar que se suplantou a realização do teste da normalidade das variáveis em estudo (teste usados para determinar se um conjunto de dados são provenientes de uma amostra com distribuição normal), pois embora a existência da normalidade dos dados seja um dos critérios para a utilização de estatística paramétrica, no presente estudo a proporção amostral é de cerca de 66%, pelo que este critério está ultrapassado, e permite recorrer aos testes paramétricos (que apresentam requisitos mais rigorosos, logo são mais eficazes em encontrar diferenças quando estas existem).

Na tabela seguinte encontra-se a comparação das dimensões com o género dos docentes, de forma a perceber se a perceção sobre a dinâmica do trabalho docente difere mediante o sexo dos inquiridos.

Através da mesma constata-se que existe a tendência geral para que os níveis de satisfação sejam ligeiramente mais elevados por parte dos elementos femininos, com exceção da Identificação dos Problemas do Agrupamento, cuja média é mais elevada por parte dos docentes do género masculino ($m=47,1$;

dp=20,51 e m=50,8; dp=21,10 respetivamente), mas a diferença não é considerada estatisticamente significativa ($t=-0,713$; $p=0,478$).

A diferença estatística das médias surge em apenas uma das dimensões, mais concretamente na Satisfação com o “Subdepartamento e Coordenação de Ano”.

Nesta dimensão, a média é mais elevada nos elementos femininos (m=88,1; dp=11,25 e m=83,3; dp=9,64), e pode-se afirmar que a diferença de médias é significativa ($t=1,717$; $p=0,049$).

Estes resultados permitem concluir que embora o grau de satisfação seja no geral mais elevado por parte das docentes, e a identificação dos problemas seja mais presente por parte dos elementos masculinos, apenas se confirma a diferença estatística ao nível da satisfação com subdepartamento e coordenação de ano.

| | Género | N | Média | Desvio Padrão | Teste t | |
|--|-----------|----|-------|---------------|---------|------|
| | | | | | t | p |
| Satisfação com a Direção | Feminino | 87 | 87,2 | 13,54 | 1,158 | ,250 |
| | Masculino | 19 | 83,3 | 12,02 | | |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | Feminino | 87 | 88,1 | 11,25 | 1,717 | ,049 |
| | Masculino | 19 | 83,3 | 9,64 | | |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | Feminino | 86 | 86,6 | 10,90 | 1,325 | ,188 |
| | Masculino | 19 | 83,0 | 11,22 | | |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | Feminino | 87 | 86,0 | 10,59 | 1,162 | ,248 |
| | Masculino | 19 | 82,8 | 11,58 | | |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | Feminino | 87 | 81,4 | 12,27 | ,208 | ,836 |
| | Masculino | 19 | 80,8 | 14,52 | | |
| Identificação dos problemas do agrupamento | Feminino | 87 | 47,1 | 20,51 | -,713 | ,478 |
| | Masculino | 19 | 50,8 | 21,10 | | |

Tabela 26 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Género

Ao correlacionar as dimensões da escala com a idade dos inquiridos (onde se pretende verificar se existe a tendência para aumentar ou diminuir o grau de satisfação mediante a idade), verifica-se que em todas as dimensões a

associação é bastante fraca, e em nenhuma delas o nível de significância permite assumir a existência de relação entre as variáveis (sempre superior a 0,05).

Desta forma, concluiu-se que o grau de satisfação com o trabalho docente, relativamente aos diferentes itens apresentados, não está associado à idade dos profissionais.

| | | Idade |
|--|----------|-------|
| Satisfação com a Direção | <i>r</i> | -,032 |
| | <i>p</i> | ,752 |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | <i>r</i> | -,079 |
| | <i>p</i> | ,436 |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | <i>r</i> | -,049 |
| | <i>p</i> | ,633 |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | <i>r</i> | ,023 |
| | <i>p</i> | ,818 |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | <i>r</i> | -,008 |
| | <i>p</i> | ,936 |
| Identificação dos problemas do agrupamento | <i>r</i> | ,026 |
| | <i>p</i> | ,796 |

Tabela 27 Correlação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente com a Idade

Uma vez que não se observaram correlações significativas entre a satisfação e a idade optou-se por dividir a amostra em dois grupos etários.

Nesta divisão da amostra, baseámo-nos no valor da mediana (valor que divide a amostra), de modo a observar se a comparação entre dois grupos independentes apresentam novos dados.

Contudo, e conforme se pode verificar na tabela seguinte, também nesta comparação não se obtiveram resultados significativos.

Assim, através da comparação entre os dois grupos independentes, podemos observar que a diferença de médias é sempre bastante reduzida, e o nível de significância do teste estatístico não permite rejeitar a hipótese da igualdade ($p > 0,05$).

Mais uma vez se reitera que o nível de satisfação não está relacionado com a idade dos inquiridos.

| | Idade | n | Média | Desvio Padrão | Teste <i>t</i> | |
|--|-----------------|----|-------|---------------|----------------|----------|
| | | | | | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Satisfação com a Direção | Até 44 anos | 87 | 86,3 | 14,76 | -,618 | ,538 |
| | 45 ou mais anos | 19 | 87,9 | 11,05 | | |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | Até 44 anos | 87 | 87,4 | 10,49 | ,490 | ,625 |
| | 45 ou mais anos | 19 | 86,4 | 11,56 | | |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | Até 44 anos | 86 | 86,2 | 10,64 | ,568 | ,572 |
| | 45 ou mais anos | 19 | 84,9 | 11,41 | | |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | Até 44 anos | 87 | 84,6 | 11,79 | -,420 | ,675 |
| | 45 ou mais anos | 19 | 85,5 | 9,90 | | |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | Até 44 anos | 87 | 80,4 | 12,58 | -,582 | ,562 |
| | 45 ou mais anos | 19 | 81,9 | 13,11 | | |
| Identificação dos problemas do agrupamento | Até 44 anos | 87 | 46,4 | 20,18 | -,773 | ,441 |
| | 45 ou mais anos | 19 | 49,6 | 20,89 | | |

Tabela 28 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Idade

Na tabela seguinte, podemos observar que também na comparação das dimensões da escala de satisfação com o tempo de serviço dos professores não se alcançaram resultados significativos.

Observa-se que o grupo com a experiência profissional de 19 a 30 anos são os docentes que tendem a manifestar o grau de satisfação mais elevado (com exceção da dimensão com a cultura do agrupamento, cuja maior satisfação surge na categoria dos professores com o maior tempo de serviço: $m=87$; $dp=9,31$), mas é também o grupo dos 19 a 30 anos de antiguidade que reconhece mais regularmente a identificação dos problemas do agrupamento ($m=53,8$; $dp=17,55$).

Em todas as dimensões o teste estatístico confirma a não existência de diferença de médias entre os grupos.

A não existência de diferenças entre os grupos, não aparece nem mesmo na dimensão da identificação dos problemas do agrupamento onde a diferença de valores parece ser mais expressivo ($Z=2,000$; $p=0,140$), permitindo afirmar

que a satisfação geral manifestada pelos professores também não está relacionada com o tempo de serviço.

| | Tempo de serviço docente | n | Média | Desvio Padrão | ANOVA | |
|--|--------------------------|----|-------|---------------|-------|------|
| | | | | | Z | p |
| Satisfação com a Direção | De 7 a 18 anos | 48 | 86,2 | 15,32 | 1,265 | ,287 |
| | De 19 a 30 anos | 32 | 89,2 | 11,08 | | |
| | Mais de 30 anos | 26 | 83,7 | 11,53 | | |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | De 7 a 18 anos | 48 | 87,4 | 10,31 | ,278 | ,758 |
| | De 19 a 30 anos | 32 | 88,0 | 12,86 | | |
| | Mais de 30 anos | 26 | 85,9 | 10,43 | | |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | De 7 a 18 anos | 48 | 85,7 | 10,50 | ,524 | ,594 |
| | De 19 a 30 anos | 31 | 87,5 | 11,41 | | |
| | Mais de 30 anos | 26 | 84,6 | 11,58 | | |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | De 7 a 18 anos | 48 | 85,2 | 11,11 | ,450 | ,639 |
| | De 19 a 30 anos | 32 | 84,3 | 11,56 | | |
| | Mais de 30 anos | 26 | 87,0 | 9,31 | | |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | De 7 a 18 anos | 48 | 80,8 | 12,52 | 1,111 | ,333 |
| | De 19 a 30 anos | 32 | 83,9 | 9,39 | | |
| | Mais de 30 anos | 26 | 79,1 | 15,87 | | |
| Identificação dos problemas do agrupamento | De 7 a 18 anos | 48 | 45,0 | 19,87 | 2,000 | ,140 |
| | De 19 a 30 anos | 32 | 53,8 | 23,07 | | |
| | Mais de 30 anos | 26 | 45,4 | 17,55 | | |

Tabela 29 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Tempo de Serviço

Seguidamente surge a comparação da satisfação com a dinâmica do trabalho docente com a situação contratual dos professores. Na tabela seguinte verifica-se que o maior grau de satisfação vai surgindo em grupos distintos mediante a dimensão.

Na satisfação com a direção e com o subdepartamento e coordenação de ano são os professores QE/QA que exibem maior satisfação ($m=87$; $dp=11,16$ e $m=87,4$; $dp=11,27$ respetivamente), na satisfação com os conselhos de turma e unidades educativas o maior contentamento é manifestado pelos docentes contratados ($m=87$; $dp=12,13$), e a cultura do agrupamento desperta maior satisfação aos inquiridos do quadro de QZP ($m=85,9$; $dp=10,64$).

A identificação dos aspetos positivos do agrupamento é mais reconhecida pelos professores contratados ($m=84,4$; $dp=11,79$), e os problemas do agrupamento são mais reconhecidos por parte dos docentes do QE/QA ($m=49,6$; $dp=20,67$).

| | Categoria Profissional | n | Média | Desvio Padrão | ANOVA | |
|--|------------------------|----|-------|---------------|-------|------|
| | | | | | Z | p |
| Satisfação com a Direção | Professor contratado | 9 | 83,3 | 27,71 | ,311 | ,733 |
| | Professor do QZP | 27 | 86,1 | 12,02 | | |
| | Professor QE/QA | 70 | 87,0 | 11,16 | | |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | Professor contratado | 9 | 87,1 | 12,23 | ,055 | ,947 |
| | Professor do QZP | 27 | 86,6 | 10,62 | | |
| | Professor QE/QA | 70 | 87,4 | 11,27 | | |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | Professor contratado | 9 | 87,0 | 12,13 | ,137 | ,872 |
| | Professor do QZP | 27 | 85,1 | 10,25 | | |
| | Professor QE/QA | 69 | 86,2 | 11,26 | | |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | Professor contratado | 9 | 84,1 | 12,73 | ,091 | ,913 |
| | Professor do QZP | 27 | 85,9 | 10,64 | | |
| | Professor QE/QA | 70 | 85,4 | 10,74 | | |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | Professor contratado | 9 | 84,4 | 11,79 | ,411 | ,664 |
| | Professor do QZP | 27 | 82,1 | 12,16 | | |
| | Professor QE/QA | 70 | 80,6 | 13,00 | | |
| Identificação dos problemas do agrupamento | Professor contratado | 9 | 42,8 | 13,02 | ,846 | ,432 |
| | Professor do QZP | 27 | 44,6 | 22,23 | | |
| | Professor QE/QA | 70 | 49,6 | 20,67 | | |

Tabela 30 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Categoria Profissional

No entanto, nenhuma das diferenças encontradas são suficientes para rejeitar a hipótese da igualdade de resultados ($p > 0,05$), pelo que se pode concluir que a satisfação dos docentes com a dinâmica do trabalho não depende da sua situação categoria profissional.

Na comparação da escala por ciclo onde os professores lecionam encontraram-se dois resultados significativos.

O primeiro surge na satisfação com a direção, onde os docentes que lecionam no pré-escolar são os que manifestam menos satisfação com a direção ($m=76$; $dp=19,93$), e os professores do 2º ciclo manifestam a satisfação mais elevada ($89,2$; $dp=12,19$). A diferença de médias é considerada significativa ($Z=5,000$; $p=0,003$), e pode-se concluir que o nível de satisfação com a direção difere mediante o ciclo onde os docentes lecionam.

| | Onde leciona | n | Média | Desvio Padrão | ANOVA | |
|--|--------------|----|-------|---------------|-------|------|
| | | | | | Z | p |
| Satisfação com a Direção | Pré-escolar | 18 | 76,0 | 19,93 | 5,000 | ,003 |
| | 1º Ciclo | 46 | 88,4 | 10,16 | | |
| | 2º Ciclo | 28 | 89,2 | 12,19 | | |
| | 3º Ciclo | 14 | 88,0 | 7,88 | | |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | Pré-escolar | 18 | 81,8 | 15,47 | 2,139 | ,100 |
| | 1º Ciclo | 46 | 88,1 | 10,08 | | |
| | 2º Ciclo | 28 | 89,8 | 9,23 | | |
| | 3º Ciclo | 14 | 86,1 | 9,63 | | |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | Pré-escolar | 17 | 85,5 | 10,73 | ,782 | ,506 |
| | 1º Ciclo | 46 | 85,9 | 11,37 | | |
| | 2º Ciclo | 28 | 88,1 | 10,43 | | |
| | 3º Ciclo | 14 | 82,6 | 11,39 | | |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | Pré-escolar | 18 | 85,7 | 10,35 | ,377 | ,770 |
| | 1º Ciclo | 46 | 85,9 | 10,23 | | |
| | 2º Ciclo | 28 | 85,7 | 11,84 | | |
| | 3º Ciclo | 14 | 82,5 | 11,67 | | |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | Pré-escolar | 18 | 77,4 | 15,81 | 1,836 | ,145 |
| | 1º Ciclo | 46 | 82,4 | 10,67 | | |
| | 2º Ciclo | 28 | 84,3 | 14,03 | | |
| | 3º Ciclo | 14 | 76,8 | 9,63 | | |
| Identificação dos problemas do agrupamento | Pré-escolar | 18 | 48,6 | 21,13 | 3,936 | ,011 |
| | 1º Ciclo | 46 | 54,5 | 22,32 | | |
| | 2º Ciclo | 28 | 40,2 | 15,30 | | |
| | 3º Ciclo | 14 | 39,6 | 16,35 | | |

Tabela 31 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Ciclo Lecionado

O segundo resultado significativo encontra-se na identificação dos problemas do agrupamento, onde os docentes do 3º ciclo apresentam a menor identificação dos problemas ($39,6$; $dp=16,35$), e os profissionais do 1º ciclo apresentam a média mais alta ($m=54,5$; $dp=22,32$), sendo a diferença de médias

considerada significativa ($Z=3,936$; $p=0,011$), confirmando que existe oscilação no reconhecimento dos problemas do agrupamento mediante o ciclo lecionado.

Nas demais dimensões de satisfação o nível de significância não permite aceitar a diferença de resultados, pelo que o local onde os docentes lecionam não tem peso no grau de satisfação que os inquiridos apresentam com o subdepartamento e coordenação de ano, com os conselhos de turma e unidades educativas, com a cultura do agrupamento, e com a identificação dos aspetos positivos.

| | Cargo Desempenhado | n | Média | Desvio Padrão | ANOVA | |
|--|------------------------------------|----|-------|---------------|-------|------|
| | | | | | Z | p |
| Satisfação com a Direção | Nenhum | 19 | 87,4 | 14,25 | 2,058 | ,133 |
| | Diretor de Turma/Professor Titular | 55 | 84,1 | 14,42 | | |
| | Outro | 32 | 90,0 | 9,83 | | |
| Satisfação com o Subdepartamento e Coordenação de ano | Nenhum | 19 | 83,0 | 16,09 | 1,915 | ,153 |
| | Diretor de Turma/Professor Titular | 55 | 87,5 | 10,04 | | |
| | Outro | 32 | 89,1 | 8,70 | | |
| Satisfação com os Conselhos de turma e Unidades Educativas | Nenhum | 18 | 85,5 | 12,78 | 1,183 | ,310 |
| | Diretor de Turma/Professor Titular | 55 | 87,4 | 9,40 | | |
| | Outro | 32 | 83,7 | 12,36 | | |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | Nenhum | 19 | 83,7 | 15,17 | ,465 | ,629 |
| | Diretor de Turma/Professor Titular | 55 | 85,2 | 9,41 | | |
| | Outro | 32 | 86,7 | 10,13 | | |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | Nenhum | 19 | 84,7 | 15,27 | 1,051 | ,353 |
| | Diretor de Turma/Professor Titular | 55 | 79,9 | 11,89 | | |
| | Outro | 32 | 81,8 | 12,17 | | |
| Identificação dos problemas do agrupamento | Nenhum | 19 | 42,9 | 21,69 | ,859 | ,426 |
| | Diretor de Turma/Professor Titular | 55 | 49,9 | 20,96 | | |
| | Outro | 32 | 46,9 | 19,25 | | |

Tabela 32 Comparação da Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente por Cargo Desempenhado

Por fim, e com o objetivo de saber se os resultados da escala apresentavam diferenças por cargo exercido pelos inquiridos reclassificou-se a variável do cargo desempenhado em três categorias distintas. A primeira é

composta pelos docentes que não desempenham qualquer cargo para além da docência, a segunda integra o grupo que obteve a percentagem mais expressiva na variável, ou seja, os diretores de turma/professores titulares de turma, e a terceira é composta por todos os restantes inquiridos, que desempenham cargos de direção e de coordenação.

Contudo, através da tabela anterior verifica-se que em nenhuma das dimensões se alcançou valores que permitam assumir a diferença estatística das médias entre os grupos ($p > 0,05$), o que nos conduz à conclusão de que o nível de satisfação, bem como a identificação dos aspetos positivos e dos problemas do agrupamento, não está relacionada com o cargo desempenhado pelos inquiridos.

| | | Sat. Subdep. Coordenação de ano | Sat. Conselhos de Turma e Unidades Educativas | Sat. Cultura agrupamento | Identificação aspetos positivos | Identificação problemas |
|--|----------|---------------------------------------|--|-----------------------------|---------------------------------------|----------------------------|
| Satisfação com a Direção | <i>r</i> | ,406** | ,312* | ,390** | ,505** | ,065 |
| | <i>p</i> | ,000 | ,030 | ,000 | ,000 | ,506 |
| Satisfação Subdepartamento e Coordenação de ano | <i>r</i> | | ,552** | ,546** | ,412** | ,023 |
| | <i>p</i> | | ,000 | ,000 | ,000 | ,812 |
| Satisfação Conselhos de turma e Unidades Educativas | <i>r</i> | | | ,591** | ,418** | ,043 |
| | <i>p</i> | | | ,000 | ,000 | ,661 |
| Satisfação com a Cultura do agrupamento | <i>r</i> | | | | ,616** | ,001 |
| | <i>p</i> | | | | ,000 | ,989 |
| Identificação dos aspetos positivos do agrupamento | <i>r</i> | | | | | ,134 |
| | <i>p</i> | | | | | ,172 |

** A correlação é significativa no nível 0,01.

* A correlação é significativa no nível 0,05.

Tabela 33 Correlação Entre as Dimensões da Escala de Satisfação com a Dinâmica do Trabalho Docente

Por fim, e de forma a verificar a relação existente entre as várias dimensões da escala, optou-se por recorrer à correlação de *Pearson*. Assim, observa-se que as primeiras cinco dimensões apresentam correlações moderadas e moderadas-altas entre si, e são sempre associações positivas e significativas ao nível 0,01 (exceto a correlação entre a satisfação com a direção

e a satisfação com os conselhos de turma e unidades educativas, que apresenta uma associação moderada-baixa – $r=0,312$ – e a correlação é significativa ao nível 0,05: $p=0,030$).

Estes valores significam que existe uma relação positiva entre as variáveis, ou seja, à medida que aumenta o grau de satisfação numa dimensão, existe a tendência para aumentar a satisfação na dimensão seguinte, bem como cresce o reconhecimento dos aspetos positivos do agrupamento.

Por sua vez, a última dimensão, da identificação dos problemas do agrupamento, não se observa qualquer correlação significativa. A associação é sempre muito baixa ($r=0,065$; $r=0,023$; $r=0,043$; $r=0,001$; $r=0,134$), e o nível de significância é sempre superior a 0,05, o que permite concluir que o reconhecimento/identificação dos problemas do agrupamento não apresenta relação direta com o grau de satisfação manifestado nas dimensões anteriores, ou com a identificação dos aspetos positivos.

4.2. Discussão dos Resultados

4.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário

De acordo com as tabelas apresentadas anteriormente, a média das idades dos docentes deste Agrupamento situa-se nos 45,9 anos, embora a moda esteja nos 41 anos de idade. De salientar que o mais novo tem 32 anos e o mais velho (mas nem todos responderam a este item) tem 63 anos. Relativamente ao género, e confirmando os resultados de estudos elaborados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995b; Tardif & Lessard, 1999, in Abelha, 2011), também neste Agrupamento há uma predominância do género feminino (82,1% vs. 17,9%).

Para Huberman (2007) a experiência dos professores obedece a um ciclo de vida dependente de algumas tendências gerais. Assim, no que diz respeito ao tempo de serviço os docentes do Agrupamento de escolas D. Pedro I, encontram-se, maioritariamente, no grupo entre os 7 e 18 anos, com 45,3% dos inquiridos o que, e obedecendo aos critérios do autor referido, corresponde à fase de *estabilização*. É uma altura em que o professor se poderá sentir mais

seguro de si mesmo, apresentando uma “confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, aposta a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma” (p. 41).

A licenciatura é o grau de habilitações académicas mais frequente, com 82,1% dos respondentes. Sessenta e seis por cento são professores do Quadro de Agrupamento, com apenas 8,5% de contratados, o que confere a este estabelecimento alguma estabilidade em termos de mobilidade do corpo docente, que se traduz na sua responsabilização e dedicação ao Projeto Educativo do Agrupamento, que permite um aperfeiçoamento constante e com reconhecidas melhorias pelo trabalho realizado, que se vai refletir na qualidade de todo o processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos cargos desempenhados só 17,9% dos inquiridos refere que não desempenha qualquer cargo na dinâmica do Agrupamento. A esmagadora maioria dos inquiridos (que poderão igualmente desempenhar outros cargos), 51,9%, são Diretores de Turma, ou Professores Titulares de Turma no caso do Pré-Escolar ou do 1º CEB.

4.2.2. Representação conceptual dos professores inquiridos

Nesta parte do inquérito preocupámo-nos em saber, segundo os professores inquiridos, qual o entendimento que tinham relativamente aos conceitos: Currículo, Desenvolvimento Curricular, Gestão Curricular, Projeto e Trabalho Colaborativo. “Assim, de forma a compreendermos o nível de apropriação destes conceitos (...) e na tentativa de evitarmos respostas politicamente corretas ou orientadas pela discursividade dominante, decidimos solicitar duas representações conceptuais que, segundo os professores inquiridos, melhor traduziam o entendimento que os seus pares atribuíam aos referidos conceitos. Para cada um dos conceitos foi apresentado um conjunto de expressões das quais apenas duas se encontravam formuladas de acordo com os referenciais teóricos em que se fundamentou a presente investigação” (Abelha, 2011, p. 186-187).

4.2.2.1. Currículo

No que se refere à noção de Currículo, os dois itens mais escolhidos foram: “Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo” com 68,9% das escolhas, e “Projeto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto” com 48,1% das escolhas. Ambas as definições mais escolhidas vão de encontro à exposição teórica deste trabalho. Relativamente à primeira expressão, Roldão (1999, baseando-se em Apple, 1997 e Carrilho Ribeiro, 1990), considera que se pretendermos enquadrar este conceito num contexto histórico-cultural, então “currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 16).

No entanto, refere também, que a verdadeira conceção de currículo se assume como um “projeto contextualizado e diferenciado, [que] garante o conjunto de aprendizagens consideradas como imprescindíveis à sobrevivência social e cultural dos alunos” (Roldão, 1999b, in Abelha 2011, p. 66), o que se ajustará mais à segunda expressão mais escolhida. Além disso, e ainda de acordo com esta autora, como o que se deseja muda, as necessidades sociais e económicas e as ideologias educativas variam, a interação entre as diferentes forças confluem no currículo escolar, que corporiza as mutações vividas, instituindo como fundamentais determinadas aprendizagens, naquele espaço temporal, e naquele contexto educativo (1999b, in Abelha, 2011).

Estas duas opções sugerem, por parte dos professores inquiridos, uma certa apropriação deste conceito.

Contudo, não podemos deixar de referir, que os dois outros itens selecionados, e com um grau de concordância ainda significativo (46,2% e 36,8% respetivamente), encaram o currículo como “Programa da disciplina” e como “Corpo uniforme de matérias a ensinar”, ambas visões bastante redutoras e fortemente rebatidas pelos diversos autores ao longo de toda esta exposição, principalmente após a Reorganização Curricular do Ensino Básico, promulgada através do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro.

Estes dois últimos entendimentos sobre o conceito de currículo implicam a divisão da escola em pequenos grupos, o que acarreta consequências perniciosas, não só na construção de “um projeto comum e para a necessária orientação disciplinar do currículo, como também para a continuidade no acompanhamento do progresso dos alunos e para a comunicação fluente que requer a coordenação horizontal e vertical” (Pérez-Gómez, 2000, in Abelha, 2011, p. 121).

De certo modo, e tendo em conta que, à parte a primeira seleção que teve um peso percentual claro e inconfundível (68,9%), todas as outras escolhas tiveram poucas variações percentuais, de onde podemos inferir, e de acordo com Abelha (2011), que ainda há uma certa tendência de cariz tradicional, que poderá significar algum distanciamento entre a teoria e a prática.

4.2.2.2. Desenvolvimento Curricular

Os dois itens mais selecionados, em relação ao conceito de Desenvolvimento Curricular foram: “Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curriculares assumidas” com uns expressivos 83% e “Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados” com 56,6%.

Também aqui se verifica uma apropriação dos conceitos por parte dos professores inquiridos, pois, o primeiro item selecionado, aproxima-se das noções veiculadas por Roldão (1997 in Roldão, 1999a), para quem as aprendizagens dos alunos incluem, obrigatoriamente, um determinado número de competências consideradas essenciais, nomeadamente no que diz respeito a muni-los de ferramentas que os preparem para o domínio da organização e da formulação do conhecimento.

Cabe à escola preparar os seus alunos para a diversidade de culturas com que hoje em dia todos nos deparamos, tornando-os competentes na articulação e uso das respetivas ferramentas (Roldão, 1999a). Na mesma linha de raciocínio, para Pacheco (2001), “o termo desenvolvimento curricular é utilizado

para expressar uma prática, dinâmica e complexa, processada em diversos momentos de modo a formar um conjunto estruturado com quatro componentes fundamentais: justificção teórica, elaboraçção/planificaçção, operacionalizaçção e avaliaçção” (Pacheco, 2001, in Neves, séc. XXI, s/p).

Já no que diz respeito ao segundo item mais escolhido denota “um enfoque predominante na execuçção relegando os aspetos de conceçção, monitorizaçção, reflexão e reconceptualizaçção para segundo plano”, o que corresponde a uma visão dos professores, em que há “predominância da execuçção curricular na escola e a ausência de conceçção curricular” (Roldão, 2000b in Abelha, 2011, p. 189).

Não podemos ignorar que a terceira opção mais escolhida, e com uns consistentes 56,6%, considera este conceito como sendo a “Concretizaçção do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados”, centrando o desenvolvimento curricular numa perspectiva por objetivos, separando a teoria e a prática, e onde o professor assume o papel de simples executor do que está previamente definido por outros. Nesta perspectiva o professor é encarado como transmissor de conhecimentos a alunos passivos, vistos como recetáculos (Abelha, 2011).

4.2.2.3. Gestão Curricular

As duas opções mais escolhidas foram: “Decisção, a nível de Conselho de Turma e em articulaçção com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organizaçção, com que resultados” com 48,1 % das escolhas dos inquiridos, seguido de “Decisção, a nível de Departamento Curricular, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organizaçção, com que resultados” com 45,3%.

Também nesta dimensão o item com maior valor percentual denota a compreensão dos desenvolvimentos dos processos de gestão curricular integradores das diferentes disciplinas. Há uma apropriaçção do conceito em questção, que reflete a lógica do professor, não como simples executor, mas

como decisor curricular, que vai de encontro aos pressupostos de Roldão (1999) que considera que a gestão curricular implica analisar, decidir, concretizar a decisão, avaliar o desenvolvimento e os resultados, prosseguir, reorientar ou mesmo abandonar a decisão inicialmente tomada.

Por outro lado, a segunda opção entra em contradição com a primeira, pois colocar o nível de decisões no contexto de departamento “poderá condicionar o desenvolvimento dos processos de gestão curricular integradores das diferentes disciplinas” (Abelha, 2011, p. 189). Então, para que seja possível realizar a gestão do currículo é necessário, de acordo com Roldão (2000 in Roldão 2007b) “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (p. 34), o que “exige às escolas e aos professores, enquanto decisores do currículo, a construção de caminhos curriculares mais ricos, reflexivos, relacionais e rigorosos” (Roldão, 2007b, p. 34).

A terceira definição mais escolhida “Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional”, com 44,3%, seria, além da que foi mais selecionada, a que mais se aproximaria dos referenciais teóricos aceites neste estudo.

No entanto, e excetuando a expressão “Processo de decisão exclusivo dos departamentos sobre a sequência dos conteúdos e sua calendarização”, que somente obteve 16% das escolhas, a expressão que aparece em quarto lugar, com 42,5%, “Modo como se organizam os diferentes conteúdos disciplinares em termos da sua divisão pelo ano, para as várias turmas”, aproxima-se muito, a nível de valor percentual, das três anteriores, o que pode sugerir alguma confusão por parte dos inquiridos, no entanto, e conforme referido inicialmente, o item com maior valor percentual das escolhas, assenta nos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho.

4.2.2.4. Projeto

Os dois itens mais escolhidos, e com valores bem distintos de todas as outras expressões, foram “Conjunto de atividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades

sentidas pelos agentes envolvidos” com 81,1% e “Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações” com 67%. De referir que a opção “Sinónimo de programa” só obteve 2,8% das respostas dos inquiridos.

Os resultados refletem que este conceito tem, da maior parte dos professores inquiridos, um “entendimento teoricamente fundamentado”, mas que, de acordo com Abelha (2011), poderá estar relacionado com o facto de “constar, frequentemente, nos documentos oficiais e estar associado a normativos a cumprir na prática quotidiana das escolas” (p.187-188). Além disso, podemos questionar se a apropriação do conceito, não será apenas no plano discursivo, ou se realmente “reflete uma realidade, tem uma finalidade e é concebido e gerido pelos atores educativos envolvidos” (Roldão, 2000b, in Abelha, 2011, p. 188).

No entanto, de acordo com as opções com maior valor percentual, podemos inferir que estamos perante uma escola que acredita nos seus docentes, incentivando-os não só à reflexão mas à própria ação e, desta forma, em colaboração com todos os seus elementos, construir o seu próprio Projeto Educativo em harmonia com a realidade em que se insere, e num questionamento e avaliação permanentes, com vista à construção de uma escola cada vez melhor e com um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre educação.

4.2.2.5. Trabalho colaborativo

A “Tomada conjunta de decisões sobre aspetos inerentes à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais didáticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas” com 78,3% e “Processo de interação em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adotar” com 57,5%, foram os dois itens mais escolhidos nesta dimensão. Ambos os itens selecionados refletem uma representação conceptual concordante com a fundamentação teórica deste trabalho, pois, e de acordo com Alarcão (2003), denotam a necessidade de compreensão pelo

outro, estabelecendo com os seus pares relações de interação e de intercompreensão, que passam, necessariamente pela capacidade de saber ouvir, com respeito pelas diferentes opiniões, e, ainda acordo com a mesma autora (2000), deixando para trás o individualismo tão característico da classe docente, acreditando-se como parte ativa de um todo a que pertence.

Também de acordo com Lobo (2011), e baseando-se em estudos realizados por Kagan, (1985) e Slavin, (1987), os sujeitos trabalham melhor em conjunto, se houver uma interdependência positiva, fazendo com que todos procurem as soluções necessárias para um determinado trabalho a realizar, tentando resolver, conjuntamente, as tarefas que lhes são propostas.

Os itens com maior valor percentual levam-nos a deduzir que, de uma maneira geral, neste agrupamento, os professores envolvidos partilham objetivos, atitudes e ideias (Ashton & Webb, 1986; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Roldão, 2007); com um bom ambiente de trabalho, não só no que diz respeito aos relacionamentos interpares, mas também no que diz respeito à planificação curricular pois partilham diferentes opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001). Denotam ainda uma interdependência entre os docentes, pois ao trabalharem em projetos comuns, partilham preocupações que, em conjunto, procuram ultrapassar levando a partilhar aprendizagens (Fullan & Hargreaves, 2001); o que por sua vez melhora as práticas pedagógicas (Roldão, 2007). Assim, todo este processo permite um maior desenvolvimento profissional, que por sua vez se reflete no trabalho docente, conduzindo a melhorias em todo o processo educativo escolar (Hernández, 2007; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), (in Abelha, Machado & Lobo, 2014).

De referir que só 2,8% dos respondentes considerou que o trabalho colaborativo era uma “Perda de tempo porque cada professor é que conhece os seus alunos”, e só 17% considerou o item “Planificação de aulas e atividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas “ o que reflete as perceções dos professores deste Agrupamento relativamente à importância do trabalho conjunto.

Um pouco preocupante, no nosso ponto de vista, é o facto de 42,5% (terceira opção mais escolhida) ter considerado o item “Trabalho de conceção e planificação de atividades curriculares, entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano letivo”, o que é uma visão bastante redutora do conceito de trabalho colaborativo, rebatida pela conceptualização teórica deste trabalho, e considerada como um constrangimento às práticas colaborativas, muitas vezes unicamente associadas à “planificação e preparação de *atividades de natureza “extracurricular”* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999) e à “*partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos*” (Lima, 2002, 2004; McLaughlin e Talbert, 2001), que, quando se realizam, estão, normalmente, limitados a professores que lecionam a mesma área disciplinar, ou o mesmo ano de escolaridade (Lima, 2004; Tardif e Lessard, 2005), (*in* Abelha, Machado & Lobo, 2014, p. 5370).

Este tipo de pensamento vai de encontro àquilo que diversos autores intitulam como balcanização e que se destina, fundamentalmente, a promover a planificação conjunta e à partilha interpares. (Fullan & Hargreaves, 2001, *in* Abelha, 2011).

O trabalho balcanizado é realizado em pequeno grupo o que, de acordo com Hargreaves (1998), os impede de ver 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 (*in* Abelha, 2011).

4.2.3. Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente

4.2.3.1. Direção

A direção apresenta uma moda de 3 (numa escala de 1 a 4), que corresponde ao “concordo” nos itens “Gere eficazmente os recursos humanos, os espaços e os equipamentos” e “Integra diferentes contributos / opiniões na tomada de decisão”. Todos os outros itens desta dimensão apresentam uma moda de 4 que corresponde ao “concordo plenamente”, ou seja, no que se

refere: “Apoia o desenvolvimento profissional do pessoal docente”, “Distribui o serviço aos docentes, depositando expectativas elevadas nos mesmos”, “Atende os diferentes elementos da comunidade educativa, ouvindo-os, com vista à resolução dos seus problemas”, “Estimula o desenvolvimento profissional dos docentes” e “Elabora, em conjunto com a comunidade educativa, o Projeto Educativo para o Agrupamento”, com médias que variam entre o 3,3 e o 3,7.

Pelas respostas obtidas podemos verificar que o nível de satisfação do corpo docente deste Agrupamento com a direção é bastante elevado.

Então, e reforçando a ideia que nesta dimensão os professores não se referem unicamente à pessoa do Diretor, mas a toda a Equipa Diretiva, podemos inferir que neste Agrupamento, e uma vez que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, se criaram “condições de reflexividade individuais e coletivas, sendo ela própria, reflexiva” (Alarcão, 2003, s/p), através de uma liderança que se considera eficaz e que transmite aos seus professores energia, entusiasmo e valorização (Fullan, 2003).

Ao longo de toda a exposição teórica pudemos constatar que a liderança de uma escola pode ou não contribuir para uma cultura colaborativa, logo, salientamos a sua enorme importância para a cultura instituída num determinado estabelecimento de ensino.

Nesta dimensão podemos remeter para o Relatório de Avaliação Externa, que pode ser consultado no anexo 3, onde consta: “As lideranças de topo e intermédias, para além da motivação e empenho demonstrados, conhecem muito bem os seus campos de intervenção e encontram-se mobilizadas para responder aos problemas e desafios emergentes. Foi evidente a capacidade de liderança evidenciada, seja ao nível da rendibilização das competências dos profissionais, seja pelo incentivo ao envolvimento dos pais e encarregados de educação. Existe um claro sentido de pertença e de identificação com o Agrupamento” (Relatório de Avaliação Externa, 2013, p. 7).

4.2.3.2. Subdepartamento e coordenação de ano

À exceção dos itens “Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem”, “Define estratégias tendentes ao envolvimento

dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos” e “Analisa e apresenta propostas de formação dos professores” que apresentaram a moda de 3 “concordo”, todos os outros apresentaram a moda 4 “concordo plenamente”, sendo eles: “Promove a articulação curricular”, “Articula as atividades das áreas disciplinares”, “Analisa e reflete sobre práticas educativas”, “Analisa os resultados de avaliação dos alunos”, “Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico”, “Elabora as planificações das unidades letivas”, “Seleciona/elabora os materiais pedagógicos”, “Discute as estratégias de diferenciação pedagógica”, “Elabora testes ou outros instrumentos de avaliação”, “Define critérios de avaliação”, “Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar”, “Avalia a eficácia das estratégias de ensino utilizadas”, “Elabora planos de ação” e “Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas”. Esta dimensão apresentou médias entre 3,1 e 3,8.

A partir da análise destes dados, podemos concluir que existe uma cultura colaborativa, de forma continuada e concertada (Araújo, 20012), no entanto, aqui, nesta dimensão, assente a nível da lecionação da mesma área disciplinar (subdepartamento), ou do mesmo ano de escolaridade (coordenação de ano) (Lima, 2004; Tardif e Lessard, 2005), (*in* Abelha, Machado & Lobo, 2014), mas que não pode ser colocada em causa, pois são formas de trabalho deste Agrupamento, que partem do particular para o geral, o que iremos verificar na dimensão seguinte.

4.2.3.3. Conselhos de turma e Unidades Educativas

Moda de 4 em praticamente todos os itens, excetuando: “Discute as linhas orientadoras da ação do Agrupamento”, “Define estratégias tendentes ao envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos” (também com moda 3 na dimensão anterior, denotando que grande parte dos respondentes considera que é um trabalho ainda em evolução, e para o qual se pode fazer melhor) e “Avalia a eficácia das estratégias de ensino” (que obteve a moda 4 na dimensão anterior, significando que, de acordo com a perceção dos professores inquiridos, não é tão trabalhado nesta dimensão). Com moda de 4 aparecem-nos os seguintes itens: “Discute as linhas

orientadoras da ação da escola / Unidade Educativa”, “Analisa e reflete sobre as práticas educativas”, “Analisa os resultados de avaliação dos alunos”, “Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico”, “Elabora, analisa o cumprimento/implementação e reformula o Projeto Próprio de Turma / Unidade Educativa”, “Faz o planeamento de atividades interdisciplinares”, “Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar”, “Organiza atividades de enriquecimento curricular, “Elabora planos de apoio”, “Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem”, “Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas”, “Analisa problemas pessoais dos alunos”, “Analisa participações de ocorrência apresentadas por alunos”, “Analisa participações de ocorrências apresentadas por Encarregados de Educação”, “Analisa problemas disciplinares da turma” e “Define critérios de atuação para a turma”. Nesta dimensão a média é de 3,3 a 3,7, o que também evidencia um elevado grau de satisfação do corpo docente, no que diz respeito a esta dimensão.

Também nesta dimensão deduzimos a implementação de uma cultura colaborativa, que apela à responsabilidade e reflexão partilhadas (Little, 1990, in Abelha, Machado & Lobo, 2014), desenvolvendo qualidades tanto individuais como profissionais que irão contribuir para a melhoria de todo o processo de ensino e aprendizagem (Herdeiro & Silva, 2008).

Assim, este Agrupamento encara os seus professores como agentes ativos, responsáveis e autónomos, levando-os a refletir com os pares para, em conjunto, melhorarem as suas práticas, não só no que diz respeito às suas práticas docentes, mas também no que diz respeito ao que podem fazer para minorar e ultrapassar os problemas da escola.

Em suma, podemos considerar que estamos perante uma escola reflexiva e dinâmica, que se preocupa em ultrapassar os constrangimentos através da procura constante de estratégias adequadas, conducentes a uma melhor prática pedagógica, que assenta na formação, na investigação e na socialização.

Também nesta dimensão (que abrange igualmente a anterior) nos vamos remeter para o Relatório de Avaliação Externa (anexo 3) que referencia: o “trabalho colaborativo, ao nível de departamento curricular, dos professores do

mesmo grupo de recrutamento/ano de escolaridade, das equipas pedagógicas, de reuniões de estabelecimento é evidenciado na elaboração das planificações e materiais pedagógicos, na reflexão sobre práticas pedagógicas e resultados alcançados, na partilha de experiências, mas também na preparação de diversas atividades educativas comuns e na implementação das mesmas, com reflexos na melhoria do ambiente escolar e da progressiva da qualidade do serviço educativo prestado” (Relatório de Avaliação Externa, 2013, p. 5).

4.2.3.4. Cultura do agrupamento

Mais uma vez com moda maioritariamente 4 temos os itens: “As normas e o regulamento da escola são aplicados”, “Os alunos são encorajados a trabalhar com empenho”, “Os alunos são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho”, “Os alunos são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes da política educativa”, “Os professores são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho”, “Os professores são motivados para participar em atividades de desenvolvimentos / projetos”, “Os professores são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes de política educativa”, “Os não docentes são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho”, “Os pais são motivados para participar nas atividades do Agrupamento”, “A comunidade escolar é motivada para participar nas atividades do Agrupamento” e “O Agrupamento é um lugar disciplinado e seguro”. Com moda 3 temos os seguintes itens: “As expectativas acerca dos alunos são elevadas”, “A comunidade escolar envolve-se na tomada de decisões” e “Os espaços das escolas encontram-se limpos e arranjados”. As médias situam-se entre 3,2 e 3,7. Perante estes resultados deduzimos que há um elevado nível de concordância com a cultura vigente neste Agrupamento. A maioria dos professores sente satisfação em trabalhar neste estabelecimento, e reconhece-lhe várias qualidades.

Partindo das ideias de Hyde, Ormiston e Hyde (1994, referenciados por Santos, 2000) que consideram que há escolas que facilitam as relações de amizade entre professores, que garantem o diálogo e a troca de ideias, outras que incentivam a competição e contrariam este tipo de relacionamento, podemos retirar a ilação que, e de acordo com os dados recolhidos, estamos

perante um Agrupamento motivador ao diálogo e à partilha e, seguindo a linha de raciocínio de Brzezinsk (2001), é uma escola com uma cultura interna própria, autónoma, participativa e democrática, que constrói o conhecimento de forma coletiva. Então, e segundo Hargreaves (1998), possibilita ainda um aperfeiçoamento profissional contínuo de todos os intervenientes (in Herdeiro & Silva, 2008).

Remetendo-nos, novamente, para o Relatório de Avaliação Externa (anexo 3), que refere que está “instituída uma cultura de rigor e exigência, evidenciada na uniformização de documentos e procedimentos, no estabelecimento de metas progressivamente mais ambiciosas por ano letivo e na reflexão sobre metodologias e práticas que visam a melhoria dos resultados e encontrar soluções adequadas para os eventuais desvios. Os alunos são estimulados a desenvolver todas as suas capacidades, através do reforço positivo, da adequação dos apoios e do reconhecimento do mérito académico. Releva-se, ainda, o empenho do Agrupamento na transposição e adequação das melhores práticas de escolas de referência para a sua realidade interna, numa atitude positiva de melhoria permanente” (Relatório de Avaliação Externa, 2013, p. 5).

4.2.3.5. Aspetos positivos do agrupamento

Nesta dimensão a moda foi maioritariamente 3: “Motivação dos docentes”, “Interação do Agrupamento com a comunidade”, “Bom estado ou adequação das instalações”, “Recursos materiais suficientes”, “Apoio dos órgãos de gestão” e “Ofertas de formação suficientes”. Os itens “Cooperação entre os docentes” e a “Liderança dos órgãos de direção da escola” obtiveram moda 4, o que denota um elevado grau de satisfação do corpo docente relativamente a estes dois aspetos. A média entre 3,0 e 4,0 revela um nível elevado de concordância relativamente a uma visão positiva por parte dos respondentes face ao Agrupamento onde estão inseridos, e que se coaduna perfeitamente com o resultado das dimensões anteriormente referidas.

4.2.3.6. Problemas do agrupamento

Esta dimensão apresentou médias entre 1,77 e 2,26 que, juntamente com a moda 1 em todos os itens: “Desmotivação dos docentes”, “Falta de

colaboração entre os docentes”, “Falta de interação do Agrupamento com a comunidade”, “Falta de liderança dos órgãos de direção da escola” e “Apoio insuficiente dos órgãos de gestão”, vão de encontro às conclusões anteriormente referidas, pois demonstram que não há grande desagrado por parte dos respondentes relativamente a aspetos eventualmente menos positivos o que significa que os professores inquiridos não percecionam grandes problemas a este nível no Agrupamento onde trabalham. Mediante os resultados apresentados inferimos que a grande maioria dos inquiridos discorda da existência dos problemas apresentados no inquérito, ou que, pelo menos, não lhes atribuem grande importância.

4.2.3.7. Médias de todas as dimensões apresentadas na Escala de Satisfação com as Dinâmicas de Trabalho Docente

Relativamente à direção, e lembrando que se referem a toda uma equipa, a média é de 86,5%, o que denota um elevado grau de satisfação do pessoal docente deste Agrupamento, relativamente a este órgão de liderança.

No que diz respeito ao Subdepartamento e Coordenação de ano, e também aos Conselhos de turma e Unidades Educativas, com 87,2% e 86% respetivamente, são também indicadores que os docentes consideram que nestes órgãos, se realiza um trabalho numa base igualitária, com verdadeira ajuda mútua em que os intervenientes participam em conjunto de forma a atingirem os objetivos estabelecidos (Boavida & Ponte, 2002), o que contribui para a melhoria da própria escola e dos resultados dos alunos.

A cultura do Agrupamento aparece com um grau de satisfação de 85,7%, o que indica um bom clima escolar, com uma cultura de Agrupamento que reúne bastante consenso por parte dos professores. Oitenta e um, vírgula três por cento consideram que o Agrupamento tem bastantes aspetos positivos, e 47,7% percecionam problemas no Agrupamento.

4.3. Síntese das ideias obtidas após discussão dos resultados

Sintetizando as ideias obtidas após a discussão dos resultados podemos inferir que a noção que os professores do Agrupamento em estudo têm sobre os conceitos apresentados no inquérito: currículo, desenvolvimento curricular,

gestão curricular, projeto e trabalho colaborativo, se aproximam, em grande parte dos casos, do enquadramento teórico apresentado neste trabalho, logo, com as várias definições dos diferentes autores estudados. Denotam uma certa atualização da literatura o que, contudo, no nosso entender, não significa, necessariamente, que a apliquem ao quotidiano da prática docente.

Nas dinâmicas de trabalho docente, este grupo de respondentes demonstra um grande sentimento de pertença relativamente ao Agrupamento onde a investigação foi realizada, identificando-se com a equipa de liderança.

De acordo com Ferreira (2003, in Ferreira & Mendes, 2009), os professores, à semelhança do que, em parte, também acontece neste Agrupamento, identificam-se, de uma maneira geral, “com os seus pares do mesmo nível de ensino e ainda de forma mais restrita dentro do seu grupo disciplinar” (p. 1022), o que Hargreaves (1998) designa por *identificação pessoal* e que se justifica pelo facto de os professores fazerem a sua socialização em torno de uma determinada área do saber, o que fragiliza o estabelecimento de relações com outros grupos de professores.

De referir, no entanto, que neste Agrupamento se vem trabalhando, ao longo dos anos, no sentido de construir um projeto comum, envolvendo todos os professores, o que requer comunicação e socialização entre os diversos intervenientes.

Neste sentido, Hargreaves (1998, in Abelha, 2011) enumera as vantagens do trabalho colaborativo, nomeadamente no que diz respeito ao *apoio moral* que ajuda a ultrapassar fracassos, à *eficiência acrescida* pois o trabalho em conjunto evita redundâncias, à *eficácia melhorada* devido à partilha de ideias, experiências e responsabilidades, à *sobrecarga de trabalho reduzida*, com a partilha de tarefas e de responsabilidades, à *certeza situada*, pois ao trabalharem coletivamente reduzem os sentimentos de insegurança, à *capacidade de reflexão acrescida* que promove o diálogo e a reflexão sobre as práticas curriculares, a *oportunidades de aprendizagem* porque, entre todos produzem conhecimento, e ao *aperfeiçoamento contínuo* onde a mudança passa a ser encarada como uma forma de ultrapassar problemas diagnosticados, num processo contínuo de aperfeiçoamento.

Relativamente aos aspetos positivos do Agrupamento, a grande maioria dos professores inquiridos perceciona uma visão agradável, não dando, no entanto, grande relevância aos aspetos negativos.

Assim, e no que diz respeito ao clima escolar, podemos afirmar que é percecionado de forma positiva pela maioria dos inquiridos. No entanto, a noção de *clima escolar* pode variar, não existindo uma definição única, pois resulta, principalmente, de fatores de natureza imaterial, como as atitudes, os valores e os preconceitos de professores e alunos, o tipo de gestão, etc. e não tanto de aspetos físicos (instalações, localização da escola, ...), sendo normalmente usada como referência da natureza do ambiente percecionado numa escola (Cohen et al., 2009).

4.3.1. Considerações Finais

Tendo sido a nossa investigação baseada, unicamente, no inquérito por questionário, com recurso a questões fechadas, receamos que tenha havido um certo condicionamento de *caráter politicamente correto* de muitas das respostas dos inquiridos e reduzido a obtenção de informação mais relevante (Abelha, 2011, p. 395). Além disso, também de acordo com Abelha (2011, p. 396) “a administração não presencial do inquérito por questionário não assegura a sinceridade dos inquiridos na resposta, a correta interpretação das questões nem o seu preenchimento individual”. Queremos, no entanto, acreditar que a grande maioria dos inquiridos respondeu a este inquérito com sinceridade e de forma consciente.

De qualquer das formas, todas as ilações retiradas aquando da discussão dos resultados, estão em consonância com o Relatório de Avaliação Externa de 2013.

Não podemos, apesar de tudo, deixar de referir que grande parte do trabalho colaborativo neste Agrupamento é regulado pela equipa diretiva, através da organização das diversas reuniões, o que, no entanto, não impede um verdadeiro empenhamento da parte de todos no sentido de tentar ultrapassar os obstáculos que lhes vão sendo colocados. Estas reuniões estão para além do simples “dar-se bem com os pares ou a simples partilha de material

didático”. Acreditamos que, apesar de impostas, todos os docentes assumem os pontos da agenda de trabalho destas reuniões com responsabilidade e reflexão, com vista a um “aperfeiçoamento coletivo e uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado” (Little, 1990, in Abelha, 2011, p. 125).

Uma vez que fazemos parte do Agrupamento em estudo, sabemos que, muitas vezes, ao sentirem a necessidade da partilha conjunta para ultrapassar determinados obstáculos, normalmente entre os diferentes ciclos e para articularem conhecimentos, são os próprios professores, que, de forma autónoma e responsável, decidem realizar um trabalho colaborativo, através da negociação entre pares e assente numa visão integradora do projeto educativo. Podemos então dizer que se promove uma maior interatividade entre os colegas dos diferentes estabelecimentos de ensino pertencentes a este Agrupamento, com vista a uma aprendizagem coletiva que vai “para além da mera aceitação das diretrizes curriculares definidas externamente, ou da simples definição dos objetivos curriculares gerais a atingir (Lima, 2004, in Abelha, 2011, p. 393).

Contudo, há ainda uma grande carga burocrática ritualizada, com excesso de “papéis” a serem preenchidos e nem sempre bem aceites pelos professores, que os encaram como uma sobrecarga de trabalho.

Não assumimos este estudo como um “fim em si mesmo”, mas encarando a colaboração como o tipo de trabalho entre professores mais adequado às dinâmicas docentes, capaz de ajudar as escolas de hoje a enfrentar os desafios que lhes são colocados.

Em suma, este Agrupamento, pelas deduções possíveis através das respostas ao questionário fornecido, pode ser considerado um exemplo de boas práticas colaborativas, com uma gestão eficaz e uma liderança que apoia, incentiva e motiva os seus docentes.

Pode, então, ser considerado um caso de sucesso e servir de referência a outros estabelecimentos de ensino, TEIP ou não.

CONCLUSÃO

“A escola educa e forma para a sociedade. Deve, por isso, ter em conta não apenas os interesses imediatos dos alunos, mas os seus interesses futuros e, em particular, as necessidades da própria sociedade” (Azevedo et al, 2011, p.25).

Também para Darling-Hammond (2010, in Dias, 2012), a missão da escola atual é antecipar o futuro preparando os alunos para trabalhos que ainda não existem, através da criação de ideias e de soluções para problemas que ainda não foram identificados, com tecnologias ainda não totalmente desenvolvidas. Com base numa escola historicamente desigual, esta autora questiona-se acerca da possibilidade de uma escola capaz de enfrentar o desafio de desenvolver competências cada vez mais complexas, não apenas para alunos de elite, mas para todos os alunos que a integram.

Deste modo, para que a escola possa ultrapassar as desigualdades entre os alunos e conseguir o desenvolvimento de todos os seus estudantes, Darling-Hammond (2010) apresenta cinco elementos-chave: estabelecer objetivos de aprendizagem significativos, baseados em conteúdos e competências essenciais para o século XXI; garantir a oportunidade de ensino, com aprendizagens de qualidade, através da responsabilização no uso de recursos e compromisso com os resultados; oferecer igualdade de condições, logo, igualdade de oportunidades, através de recursos igualitários e adequados; estabelecer padrões profissionais elevados, apoiando os docentes no seu desenvolvimento e aperfeiçoamento; e criar um currículo assente no conteúdo crítico e no desenvolvimento de habilidades, através da organização das escolas focadas nas aprendizagens, tanto de alunos como de professores (in Dias, 2012).

Podemos então dizer, que os TEIP foram criados nesta linha de pensamento, pois têm como objetivo primordial impulsionar “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um” (Despacho 147-B-ME/96 in Ferreira & Teixeira, 2010, p. 377) e constituem “a principal modalidade de intervenção atual do Estado Português no combate ao insucesso, abandono e absentismo escolares e que tem tido um

desenvolvimento muito significativo nos últimos anos, abrangendo cerca de 10% de agrupamentos escolares” (Dias, Gama, Lopes & Tomás 2011, p. 38).

Com este trabalho pretendemos transmitir a noção de que a necessária mudança do cenário educativo atual, desenvolvendo a igualdade de oportunidades para todos, só é possível através do trabalho colaborativo entre professores pois é o tipo de trabalho que propicia o desenvolvimento profissional docente, que se irá refletir na qualidade do ensino, logo nas aprendizagens dos alunos.

Assim, nas escolas onde o trabalho docente colaborativo predomina, no que diz respeito à tomada conjunta de decisões para a concretização de um determinado projeto, permite o desenvolvimento das práticas do ensino (Day, 2001, in Abelha, Costa e Martins, 2008) e potencia o desenvolvimento de um trabalho intenso e de responsabilidade coletiva, com a partilha e a discussão das incertezas e dos insucessos (Fullan & Hargreaves, 2001, in Abelha, Costa & Martins, 2008).

Então, atualmente há um enfoque na implementação das melhorias do desempenho de toda a comunidade educativa, que passa, não só pelas práticas docentes, como também das próprias organizações escolares. Todos os aperfeiçoamentos previstos pressupõem a necessidade de alteração de uma cultura individualista, para a adoção de culturas colaborativas assentes na reflexão comum sobre opiniões e apropriações de conceitos, de um trabalho de equipa capaz de criar projetos curriculares integradores e, principalmente, inclusos, de todos os alunos. Neste sentido, reiteramos que é imprescindível a possibilidade da gestão curricular, adaptável às diferentes realidades, que permita que todos os alunos não se limitem a estar, por obrigação, integrados na escola, mas verdadeiramente incluídos na mesma.

Também para Santiago (2000, p. 38) o “que mais interessa para a aprendizagem organizacional são, na realidade, os processos coletivos que sustentaram a sua construção e/ou seleção conjunta dos indicadores e instrumentos e a procura de soluções para os problemas detetados com a avaliação”.

Esta reorganização implica a adequação do currículo nacional à(s) realidade(s) de cada escola, valorizando a diversidade de metodologias e de estratégias a aplicar em todo o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o poder de decisão deixa de vir unicamente “de cima”, passando também a escola a deter um papel preponderante em todo este processo, o que também implica uma maior responsabilização da mesma, e envolve os professores em várias decisões, nomeadamente a nível da construção e gestão curricular, exequível, somente, através do trabalho colaborativo.

Assim, e tomando como exemplo a presente investigação, podemos afirmar que se podem ultrapassar os inúmeros obstáculos colocados hoje aos estabelecimentos de ensino, instituindo uma mudança de paradigma tanto metodológico como pedagógico, através da envolvimento de todos os atores educativos, numa perspetiva colaborativa, com verdadeiros momentos de reflexão acerca de interesses comuns, espírito de entreajuda e partilha de experiências, onde, através do diálogo, do confronto de ideias e do respeito pelo outro, todos se possam desenvolver intelectualmente com vista a um melhor desempenho profissional e até pessoal, logo com significativas melhorias das apropriações realizadas pelos alunos.

Uma vez que, e de acordo com os diversos autores estudados, a docência portuguesa continua a seguir um cariz tradicional, com forte incidência num trabalho individualista, como futuras sugestões de trabalho, consideramos que seria importante estender este tipo de estudo de caso, centrado no mesmo objeto de estudo, a outros contextos escolares, de maneira a contribuir para um melhor conhecimento do tema em estudo, e tentar perceber se há realmente uma nova tendência, com maior espírito de colaboração.

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.; Costa, N. & Martins, I. (2008). *Colaboração docente na área das Ciências Físicas e Naturais: uma aula em regime de co-docência sobre chuvas ácidas*. *Ciência em Tela*, vol. 1, nº 2.

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. Hypólito (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).

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (Org) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. (pp 11-23). Porto: Porto Editora. (ISBN 972-0-34734-1).

Alarcão, I. (2000b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Publicado em *Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001*. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000. [Hiperligação](#)

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. [Hiperligação](#)

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez. [Hiperligação](#)

Alarcão, I. (2009). *Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real*. Universidade de Aveiro: Indagatio Didática vol. 1 (1). ISSN: 1647-3582. [Hiperligação](#)

Almiro, J. & Nunes, C. (2009). *Os Desafios da Gestão Curricular com o Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*. Educação e Matemática – nº 105 - [Hiperligação](#)

Alves, P. & Figueiredo, L. (2011). A Avaliação de Desempenho Docente - Quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 33, 2011, 123-140. [Hiperligação](#)

Aníbal, G. (1996). Legislação – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, *Noesis*, 39, Lisboa, 83-85.

Araújo, H.C. (2012). *Projetos de leitura e trabalho colaborativo: concepções e práticas de professores e professores bibliotecários*. Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). *Mestrado em Educação Área de Especialização em Tecnologia Educativa Unidade Curricular: Métodos de Investigação em Educação*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. (ISBN972-9241-75-9).

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território. Porto: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 20, 43-75. [Hiperligação](#)

Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, R.; Barbosa, J.; Costa, L.; Fernandes, E.; Lourenço, H.; Nunes, P. & Silva, J. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação – Guião de Apoio*. Azevedo, R. (Coord). Lisboa: Recursos e Dinâmicas (6). ISBN 978-972-8743-72-7. [Hiperligação](#)

Benavente, A. (2001). *Revista Ibero Americana de Educación*, Nº 27, 99-123. [Hiperligação](#)

Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. [Hiperligação](#)

Brunet, L. (1992). Climas escolares e eficácia da escola. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Brzezinsk, I. (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In Alarcão, I. (Org) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Canário, R. (1986-1992). ECO: Um Processo Estratégico de Mudança. In *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projeto Eco, 1986-1992: Experiências e Reflexões*. Canário, R & d'Espinay, R; (Orgs). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Abreu, I.; Canário, Carmo, J.M.; R.; Cruz, I.; d'Espiney, R. & [et al]. (1994). Uma escola em mudança com a comunidade. *Projeto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Canário, R. & d'Espiney, R., (orgs.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* (Cadernos de organização e gestão escolar; 3). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-9380-83-x [Hiperligação](#)

Canário, R.; Alves, N.; Canário, B. & Rolo, C. (1999). Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária, in *Educação e política*. Lisboa, p. 163-171.

Canário, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*. Lisboa, v. IX, n. 1, p. 125-135.

Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2000b), Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a 'igualdade de oportunidades' e a 'luta contra a exclusão', in *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção "ecológica" da Ação Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-170.

Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2001) *Escola e Exclusão Social – Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa – Instituto de Inovação Educacional. [Hiperligação](#)

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspetiva*, Florianópolis, V. 22, 01, 47-78. [Hiperligação](#)

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um 'olhar' sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, J. (2007). Assinatura de Contratos de Autonomia. *Noesis*, nº 71, 08-09 [Hiperligação](#)

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. Teachers College Record, 111(1), 180– 213.

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

Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores. In *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos*

professores em tempos de mudança (pp. 109-129). Flores, M.A. & Viana, I. (Orgs.) Braga: Universidade do Minho (CIED).

DeAngelis, K.J., & Presley, J.B. (2011). *Teacher Qualifications and School Climate: Examining Their Interrelationship for School Improvement*. *Leadership and Policy in Schools*, 10:1, 80 – 120.

Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.

Dias, S. (2012). Artigo sobre Darling-Hammond - The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. New York: Teachers College Press, 2010 in *CadernosCenpec – Pesquisa e Ação Educacional*, Vol 2, nº 2, p. 181-184. [Hiperligação](#)

Dias, M.; Gama, A.; Lopes, R. & Tomás, C. (2011). *Políticas de Intervenção Prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?* Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade – 18 e 19 de novembro*, p. 87-96. ISBN: 978-989-95733-3-8. [Hiperligação](#)

Ferreira, I. & Teixeira, A.R. (2010). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pág. 331-350. [Hiperligação](#)

Ferreira, F. & Mendes, E. (2009). *Formação de Professores e Culturas docentes: a construção de um agrupamento de escolas como processo de aprendizagem coletiva*. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança – Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. Earl, L., Manning, S. & Moore, S. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0 [Hiperligação](#)

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice, 4th edition*. New York: McGraw-Hill.

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In *Vidas de Professores*. A. Nóvoa (Org.). Porto: Porto Editora. (p. 31-61).

John-Steiner, V., Weber, R., & Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35(4), 773-783. [Hiperligação](#)

Leitão, F. (2008). Vantagens e desvantagens de um inquérito por questionário. [Hiperligação](#)

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora. [Hiperligação](#)

Lisboa, J., Augusto, M. & Ferreira, P. (2012). *Estatística Aplicada à Gestão*. Lisboa: Vida Económica – Editorial.

Lobo, C. C. (2011). *Abordagem sociocognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo, da autoeficácia e dos interesses*. Tese de Doutoramento em Psicologia - Especialidade de Psicologia Vocacional. Braga: Universidade do Minho – Escola de Psicologia

Lopes, A. & Marta, M. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Lopes, A., Cavalcante, M.A.S., Oliveira, D.A., & Hypólito, A.M. (Orgs.). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (p. 5354-5367). [Hiperligação](#)

Lopes, J.; Silva, H. & Rocha, M. (2014). Escala de benefícios da aprendizagem cooperativa: construção e estudos de validação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación vol. 1, 15-25 DOI: en trámite*. ISSN: 1138-1663. ; eISSN: en trámite.

Machado, E.A. (2014). Entre a omniavaliação e confiscação: contributos para uma avaliação dialógica e sustentável. Campinas: *Revista da Avaliação da Educação Superior - vol.19, nº.2 Sorocaba - ISSN 1414-4077 - [Hiperligação](#)*

Melo, M.E. (2004). *Do Projeto Educativo ao Projeto Curricular de Turma*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Portucalense.

Mendes, F. (2013). *As (Novas) Práticas dos Professores a partir da reorganização Curricular*. Tese de Doutoramento em Educação. Porto: Universidade Portucalense.

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. [Hiperligação](#)

Moura, H. (1986-1992). Uma Semana Diferente e a Construção da equipa. In *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projeto Eco, 1986-1992: Experiências e Reflexões*. D'Espina, R & Canário, R; (Orgs). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Neves, I. (Séc. XXI). *Conceitos sobre currículo e desenvolvimento curricular*. Texto integrado na tese de mestrado. [Hiperligação](#)

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

Oliveira, M.L.R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Alarcão, I. (Org). Porto: Porto Editora. (p. 43-54).

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto; Porto Editora.

Pereira, M.T. (2012). *O Trabalho de Cooperação Entre Professores Titulares de Turma e Docentes de Educação Especial como Fator de Qualidade na Inclusão de Crianças com Dificuldades Intelectuais*. Tese de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor. Beja; Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação. [Hiperligação](#)

Perrenoud, P. (1998). *Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra. [Hiperligação](#)

Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Programas e Projetos nas Escolas TEIP (2010). *Jornada de Reflexão sobre os TEIP* - [Hiperligação](#)

Reis, P.M.J. (2009). Observação de Aulas em contexto de ADD: Um projeto de escola à procura dos referentes. Doutorando no Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho. Orientadora: Alves, M.P.C. no Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1. [Hiperligação](#)

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. [Hiperligação](#)

Roldão, M.C. (1999b). O Currículo como Projeto. O Papel das Escolas e dos Professores. In Marques, R. et al (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. [et al]. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12, nº 34, 94-103. [Hiperligação](#)

Roldão, M.C. (2007b). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, nº 71, 24-29 [Hiperligação](#)

Ruivo, J. (2010). Gestão curricular: o que faz a diferença? [Hiperligação](#)

Sarmiento, M; Parente, C; Matos. & Silva, O. (2000), A edificação dos TEIP como sistemas de ação educativa concreta. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Ação educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 105-138.

Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, nº 71, 30-33 [Hiperligação](#)

Santarosa, L. (1997). Escola Virtual para a Educação Especial: Ambientes de Aprendizagem Telemáticos Cooperativos como Alternativa de desenvolvimento. Colômbia. *Informática Educativa UNIANDES – LIDIE*. Vol. 10, Nº. 1, p.115-138 [Hiperligação](#)

Santiago, R.A. (2000). A Escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Alarcão, I. (Org). Porto: Porto Editora. (p. 25-41).

Santos, L. (2000). Capítulo II - A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores - Socialização profissional.(p. 67 – 120) - [Hiperligação](#)

Santos Filho, J. (2009). Projeto Educativo da Escola: Fundamentação, conceito e níveis de concreção. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. [Hiperligação](#)

Sarmiento, M. J. (1992). *As Escolas e a Autonomia*. Porto: Edições ASA.

Seco, V. (2009). *Cultura de Escola e Culturas Profissionais Docentes*. Tese de Mestrado em Educação - Administração Educacional. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET). [Hiperligação](#)

Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, n. ° 2, 257-271. [Hiperligação](#)

Soares, M. (séc. XXI). TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Matosinhos. *Ozarfaxinars e-revista* - Nº 22 (ISSN 1645-9180) [Hiperligação](#)

Stewart, H. (1997). Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration. In *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. H. Christiansen, L., Goulet, C., Krentz, & M. Macers (Orgs.). New York, NY: State University of New York Press. (p. 27-53).

Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Alarcão, I. (Org). Porto: Porto Editora. (p. 55-66).

Vilar, A.M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Asa

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26 (7), 13-22.

REFERÊNCIAS LEGAIS

- Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro
- Decreto - Lei nº 46/86 de 14 de outubro. LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
- Decreto-Lei nº 43/89 de 03 de fevereiro
- Decreto - Lei n.º 172/91, de 10 de maio
- Despacho nº 147-B/ME/96, de 01 de agosto
- Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96 de 03 de setembro
- Decreto – Lei nº 115-A/98 de 04 de maio
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, que substitui o Despacho de 26 de setembro de 2006
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

DOCUMENTOS CONSULTADOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. PEDRO I

- Projeto Educativo
- Projeto Curricular
- Regulamento Interno
- Relatório da Equipa de Autoavaliação
- Contrato de Autonomia

ANEXOS

Anexo 1

Pedidos de Autorização

Vila Nova de Gaia, 17 de outubro de 2014

Assunto – Permissão para rentabilizar parcialmente o questionário exposto na sua Tese de Doutoramento

Exma. Senhora Professora Doutora Marta Abelha,

Eu, Fernanda Margarida Bastos Leite, a fazer o doutoramento em Educação na UPT, com uma tese sobre trabalho colaborativo, e na qualidade de orientanda da Professora Doutora Cristina Costa Lobo, venho, por este meio, com conhecimento da minha orientadora científica, pedir a V^a Excelência permissão para rentabilizar parcialmente o instrumento que criou e validou na sua tese de doutoramento.

Comprometo-me a citar convenientemente o instrumento de autoria da Senhora Professora Doutora Marta Abelha, bem como a fazer as adequadas e pertinentes citações dos recentes trabalhos de investigação publicados nos quais este instrumento tem sido rentabilizado e a partilhar com a Senhora Professora Doutora Marta Abelha os resultados que advierem do trabalho que farei.

Agradecendo desde já a melhor atenção, subscrevo-me atentamente,

(Fernanda Bastos)

Vila Nova de Gaia, 17 de outubro de 2014

Assunto – Permissão para rentabilizar parcialmente o questionário exposto no trabalho: Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos.

Exma. Senhora Professora Doutora Marta Abelha e Exmo. Senhor Professor Doutor Eusébio Machado,

Eu, Fernanda Margarida Bastos Leite, a fazer o doutoramento em Educação na UPT, com uma tese sobre trabalho colaborativo, e na qualidade de orientanda da Professora Doutora Cristina Costa Lobo, venho, por este meio, com conhecimento da minha orientadora científica, pedir a V^{as} Ex.^{as} permissão para rentabilizar o questionário exposto no trabalho disponível em: Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos., At Porto: CIIE – C, Volume: In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira A. Hypólito (Orgs.) Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança, Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação, (pp. 5368-5380).)

Comprometo-me a citar convenientemente o questionário, bem como a fazer as adequadas e pertinentes citações dos recentes trabalhos de investigação publicados nos quais este instrumento tem sido rentabilizado e a partilhar com V^{as} Ex.^{as} os resultados que advierem do trabalho que farei.

Agradecendo desde já a melhor atenção, subscrevo-me com consideração.

(Fernanda Margarida Bastos Leite)

Vila Nova de Gaia, 07 de novembro de 2014

Assunto – Solicitação de participação em projeto de investigação.

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas D. Pedro I

Eu, Fernanda Margarida Bastos Leite, a lecionar na EB1 de S. Paio, do vosso Agrupamento, e no âmbito do Doutoramento em Educação, na Universidade Portucalense, sob orientação da Professora Doutora Cristina Costa Lobo, venho por este meio, requerer a V.^a Ex.^a permissão para aplicar o questionário que segue em anexo.

A primeira fase desta investigação engloba a aplicação do questionário referido, através do qual pretendo recolher dados para uma reflexão sobre trabalho colaborativo entre professores, no vosso Agrupamento.

Atrevo-me, ainda, a solicitar o seu apoio na **sensibilização do maior número de professores deste Agrupamento** para a importância do preenchimento deste questionário.

Conto com a preciosa colaboração de todos e, desde já, manifesto total disponibilidade para dar a conhecer os resultados desta investigação, caso esteja interessado.

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

(Fernanda Margarida Bastos Leite)

Vila Nova de Gaia, 07 de novembro de 2014

Assunto – Permissão para rentabilizar parcialmente o inquérito utilizado na autoavaliação deste Agrupamento em 2010 / 2011.

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas D. Pedro I

Eu, Fernanda Margarida Bastos Leite, a lecionar na EB1 de S. Paio do vosso Agrupamento, e a fazer o doutoramento em Educação na UPT, com uma tese sobre trabalho colaborativo, e na qualidade de orientanda da Professora Doutora Cristina Costa Lobo, venho, por este meio, com conhecimento da minha orientadora científica, pedir a Vossa Excelência permissão para rentabilizar parcialmente o inquérito criado por uma subequipa (da qual também fiz parte) da equipa de autoavaliação deste agrupamento no ano de 2010 / 2011. De mencionar que o referido inquérito está, atualmente, em desuso, não havendo por isso, creio, qualquer conflito de interesses. Em anexo envio a parte do inquérito que tenciono usar.

Comprometo-me a citar convenientemente o instrumento supracitado, bem como partilhar com o Senhor Diretor os resultados que advierem do trabalho que farei.

Agradecendo desde já a melhor atenção, os meus melhores cumprimentos.

(Fernanda Bastos)

Vila Nova de Gaia, 07 de novembro de 2014

Assunto – Permissão para rentabilizar parcialmente o inquérito utilizado na autoavaliação do Agrupamento de Escolas D. Pedro I em 2010 / 2011.

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas D. Pedro I

Eu, Fernanda Margarida Bastos Leite, a lecionar na EB1 de S. Paio do Agrupamento de Escolas D. Pedro I, e a fazer o doutoramento em Educação na UPT, com uma tese sobre trabalho colaborativo, e na qualidade de orientanda da Professora Doutora Cristina Costa Lobo, venho, por este meio, com conhecimento da minha orientadora científica, pedir a Vossa Excelência, na qualidade de Presidente da Equipa de Autoavaliação da época, permissão para rentabilizar parcialmente o inquérito criado pela subequipa (da qual também fiz parte) da referida equipa, no ano de 2010 / 2011. De mencionar que o inquérito indicado está, atualmente, em desuso, não havendo por isso, creio, qualquer conflito de interesses. Em anexo envio a parte do inquérito que tenciono usar.

Comprometo-me a citar convenientemente o instrumento supracitado, bem como partilhar com o Senhor Presidente do Conselho Geral os resultados que advierem do trabalho que farei.

Agradecendo desde já a melhor atenção,

Os meus melhores cumprimentos,

(Fernanda Bastos)

Anexo 2

Inquérito Utilizado

Análise de práticas docentes colaborativas em Territórios Educativos de intervenção Prioritária

(Bastos & Costa Lobo, 2014)

Este questionário destina-se a todos os docentes (pré-escolar ao 3º ciclo) que lecionam no Agrupamento D. Pedro I, Canidelo, Vila Nova de Gaia, no ano letivo de 2014/2015. O estudo, no âmbito do qual este questionário é administrado, insere-se num projeto de investigação de Doutoramento em Educação, subordinado à temática *Trabalho Colaborativo entre Docentes num Território Educativo de Intervenção Prioritária – Estudo de Caso*. Este estudo está a ser realizado no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense, sendo pretensão da administração deste questionário obter indicadores sobre conceções e dinâmicas de trabalho dos professores inquiridos.

A sua colaboração, preenchendo o questionário de acordo com o solicitado em cada questão, é imprescindível não só para a continuação do estudo, como para a obtenção de dados sobre a temática em análise. Não há respostas corretas ou incorretas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir. Assim, após ter preenchido o questionário agradecemos que o devolvesse ao seu Coordenador de Departamento.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial, não sendo possível fazer a sua identificação individual. Todavia, caso esteja interessado, será informado sobre os resultados alcançados.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

O questionário é constituído por seis páginas, frente e verso, e encontra-se organizado em três blocos temáticos.

Em cada questão, **assinale com uma cruz (x)** a sua situação ou posição. Quando aplicável, utilize a opção **outra(s)** para acrescentar a sua resposta.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1 – Idade anos (contabilizar até 31 de Dezembro de 2014)

2 – Género:

Feminino Masculino

3 – Tempo de serviço docente (contabilizar até final do ano letivo de 2013/2014):

Menos de 1 ano De 1 a 3 anos De 4 a 6 anos

De 7 a 18 anos De 19 a 30 anos Mais de 30

4 – Habilitações académicas:

- Licenciatura. Em quê? _____
- Pós-Graduação. Em quê? _____
- Mestrado. Em quê? _____
- Doutoramento. Em quê? _____
- Outra. Qual? _____

5 – Categoria Profissional atual:

- Professor(a) Contratado(a)
- Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica
- Professor(a) do Quadro de Escola / Agrupamento

6 – Leciona no:

- Pré-Escolar 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico 3º Ciclo do Ensino Básico

7 – Assinale o cargo que desempenha no presente ano letivo:

- Nenhum
- Presidente da Equipa Diretiva
- Membro da Equipa Diretiva
- Presidente do Conselho Geral
- Membro do Conselho Geral
- Presidente do Conselho Pedagógico
- Membro do Conselho Pedagógico
- Coordenador da equipa TEIP
- Membro da equipa TEIP
- Coordenador da equipa de autoavaliação
- Membro da equipa de autoavaliação
- Coordenador da equipa do Plano Anual de Atividades
- Membro da equipa do Plano Anual de Atividades
- Coordenador de Departamento / Ano
- Coordenador de Ciclo / Coordenador dos Diretores de Turma
- Coordenador de Estabelecimento
- Diretor de Turma / Professor Titular de Turma
- Subcoordenador / Representante de Grupo
- Outro. Qual? _____

PARTE II – REPRESENTAÇÃO CONCEPTUAL

8 – Tendo por referência a sua experiência profissional, assinale as **duas expressões** que, em sua opinião, melhor refletem o **entendimento atribuído pela generalidade dos professores** aos conceitos de: *Currículo, Desenvolvimento curricular, Gestão curricular, Projeto, Trabalho colaborativo*.

8.1 – Currículo (assinale duas expressões)

- Projeto organizador das aprendizagens socialmente necessárias em cada contexto.
- Programa da disciplina.
- Conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias aos alunos num dado contexto e tempo.
- Corpo uniforme de matérias a ensinar.

8.2 – Desenvolvimento curricular (assinale duas expressões)

- Desenho curricular.
- Processo de tomadas de decisão sobre o currículo por parte de todos os intervenientes educativos.
- Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão dos resultados.
- Modo como em cada escola e turma se planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curriculares assumidas.

8.3 – Gestão curricular (assinale duas expressões)

- Processo de decisão exclusivo dos departamentos sobre a sequência dos conteúdos e sua calendarização.
- Decisão, a nível de Conselho de Turma e em articulação com os Departamentos Curriculares, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- Decisão, a nível de Departamento Curricular, sobre o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.
- Reconstrução contextualizada do currículo proposto a nível nacional.
- Modo como se organizam os diferentes conteúdos disciplinares em termos da sua divisão pelo ano, para as várias turmas.

8.4 – Projeto (assinale duas expressões)

- Documento burocrático que apresenta um conjunto de atividades gerais para colmatar presumíveis necessidades ou insuficiências de aprendizagem dos alunos.
- Conjunto de atividades de ensino e aprendizagem dirigidas a finalidades determinadas, que correspondam a necessidades sentidas pelos agentes envolvidos.
- Planificação de atividades interdisciplinares que se cruza com a das aulas.

Modo de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional face a um contexto específico, implicando uma constante avaliação de resultados e possíveis reformulações.

Sinónimo de programa.

8.5 – Trabalho Colaborativo (assinale duas expressões)

Planificação de aulas e atividades em conjunto, de modo a garantir materiais comuns e sequências paralelas.

Tomada conjunta de decisões sobre aspetos inerentes à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais didáticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas.

Trabalho de conceção e planificação de atividades curriculares, entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano letivo.

Processo de interação em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre as opções curriculares e práticas docentes a adotar.

Perda de tempo porque cada professor é que conhece os seus alunos.

PARTE III – DINÂMICAS DE TRABALHO DOCENTE

9 – Com base na sua experiência profissional indique o seu grau de concordância numa escala de 1 a 4 relativamente às seguintes afirmações, sendo **1** correspondente a **DISCORDO PLENAMENTE** e **4** a **CONCORDO PLENAMENTE**.

| 9.1 Direção | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Gere eficazmente os recursos humanos, os espaços e os equipamentos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Apoia o desenvolvimento profissional do pessoal docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Distribui o serviço aos docentes, depositando expectativas elevadas nos mesmos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Atende os diferentes elementos da comunidade educativa, ouvindo-os, com vista à resolução dos seus problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Integra diferentes contributos / opiniões na tomada de decisão. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Estimula o desenvolvimento profissional dos docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Elabora, em conjunto com a comunidade educativa, o Projeto Educativo para o Agrupamento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.2 Subdepartamento e coordenação de ano | | | | |
| Promove a articulação curricular. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Articula as atividades das áreas disciplinares. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa e reflete sobre práticas educativas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa os resultados de avaliação dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Elabora as planificações das unidades letivas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Seleciona/elabora os materiais pedagógicos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Discute as estratégias de diferenciação pedagógica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Elabora testes ou outros instrumentos de avaliação. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Define critérios de avaliação. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Avalia a eficácia das estratégias de ensino utilizadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Elabora planos de ação. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Define estratégias tendentes ao envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa e apresenta propostas de formação dos professores. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.3 Conselhos de turma e Unidades Educativas | | | | |
| Discute as linhas orientadoras da ação do Agrupamento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Discute as linhas orientadoras da ação da escola / Unidade Educativa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa e reflete sobre as práticas educativas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa os resultados de avaliação dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dá conhecimento de informações emanadas do Conselho Pedagógico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Elabora, analisa o cumprimento/implementação e reformula o Projeto Próprio de Turma / Unidade Educativa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Faz o planeamento de atividades interdisciplinares. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Procura soluções para minimizar problemas de insucesso escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Organiza atividades de enriquecimento curricular. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Elabora planos de apoio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Define estratégias comuns para apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Avalia a eficácia das medidas de apoio implementadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Define estratégias tendentes ao envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Avalia a eficácia das estratégias de ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa problemas pessoais dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa participações de ocorrência apresentadas por alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa participações de ocorrências apresentadas por Encarregados de Educação. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Analisa problemas disciplinares da turma. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Define critérios de atuação para a turma. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.4 Cultura do agrupamento | | | | |
| As normas e o regulamento da escola são aplicados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os alunos são encorajados a trabalhar com empenho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os alunos são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os alunos são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes da política educativa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os professores são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os professores são motivados para participar em atividades de desenvolvimentos / projetos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Os professores são informados, em tempo oportuno, dos assuntos relevantes de política educativa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| As expectativas acerca dos alunos são elevadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os não docentes são reconhecidos quando desenvolvem bom trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os pais são motivados para participar nas atividades do Agrupamento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A comunidade escolar é motivada para participar nas atividades do Agrupamento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A comunidade escolar envolve-se na tomada de decisões. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| O Agrupamento é um lugar disciplinado e seguro. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Os espaços das escolas encontram-se limpos e arranjados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.5 Aspetos positivos do agrupamento | | | | |
| Motivação dos docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cooperação entre os docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Interação do Agrupamento com a comunidade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Liderança dos órgãos de direção da escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Bom estado ou adequação das instalações. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Recursos materiais suficientes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Apoio dos órgãos de gestão. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ofertas de formação suficientes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.6 Problemas do agrupamento | | | | |
| Desmotivação dos docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Falta de colaboração entre os docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Falta de interação do Agrupamento com a comunidade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Falta de liderança dos órgãos de direção da escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Apoio insuficiente dos órgãos de gestão. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Muito obrigada,

Bastos & Costa Lobo, 2014

Anexo 3

Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas D. Pedro I

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Relatório

Agrupamento de
Escolas D. Pedro I
VILA NOVA DE GAIA

02 a 04 Abril

2013

Área Territorial de Inspeção
do Norte

1 – INTRODUÇÃO

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Neste âmbito, foi desenvolvido, desde 2006, um programa nacional de avaliação dos jardins de infância e das escolas básicas e secundárias públicas, tendo-se cumprido o primeiro ciclo de avaliação em junho de 2011.

A então Inspeção-Geral da Educação foi incumbida de dar continuidade ao programa de avaliação externa das escolas, na sequência da proposta de modelo para um novo ciclo de avaliação externa, apresentada pelo Grupo de Trabalho (Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março). Assim, apoiando-se no modelo construído e na experimentação realizada em doze escolas e agrupamentos de escolas, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) está a desenvolver esta atividade consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa do **Agrupamento de Escolas D. Pedro I – Vila Nova de Gaia**, realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efetuada entre **2 e 4 de abril de 2013**. As conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este documento um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa visitou a escola-sede do Agrupamento, a Escola Básica do Meiral e a Escola Básica da Afurada de Cima.

ESCALA DE AVALIAÇÃO

Níveis de classificação dos três domínios

EXCELENTE – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

MUITO BOM – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

BOM – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

SUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

INSUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

A equipa regista a atitude de empenhamento e de mobilização do Agrupamento, bem como a colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação

2 – Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas D. Pedro I integra estabelecimentos de ensino situados nas freguesias de Canidelo e de S. Pedro da Afurada, no concelho de Vila Nova de Gaia. Atualmente é formado por dez unidades orgânicas: as escolas básicas de Canidelo, da Afurada de Baixo, da Afurada de Cima, de Chouselas, de Lavadores, do Meiral, de S. Paio e do Viso e, ainda, os jardins-de-infância de Canidelo e de Lavadores. Em 2013, o Agrupamento celebrou, com o Ministério da Educação e Ciência, um contrato de autonomia, conforme previsto no regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas.

No ano letivo 2012-2013, a população escolar é constituída por 2323 crianças e alunos. Destes, 440 (19 grupos) frequentam a educação pré-escolar, 946 o 1.º ciclo (42 turmas), 629 o 2.º ciclo (26 turmas), 294 o 3.º ciclo (12 turmas) e 14 (uma turma) o curso de educação e formação de Pastelaria e Panificação.

Dos alunos que frequentam o Agrupamento, 2% não são de nacionalidade portuguesa e 63% não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar. A percentagem de alunos com computador e *internet* em casa é de 78%.

Relativamente às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação dos alunos, verifica-se que 36% e 12% têm, respetivamente, o ensino secundário e superior e só superior. No que se refere às profissões dos mesmos, regista-se que 18% pertencem a quadros superiores e intermédios.

O corpo docente é constituído por 181 docentes, dos quais 76% são dos quadros, 43,6% possuem mais de 20 anos de serviço e 42,6% mais de 50 anos de idade. Dos 45 trabalhadores não docentes, 68,9% têm mais de 10 anos de serviço e 93,3% mais de 40 anos de idade, todos com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado. Destes, 30 são assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos, três técnicos superiores, uma encarregada operacional e uma chefe de serviços de administração escolar.

Em 2010-2011, período para o qual há referentes calculados, os valores globais das variáveis de contexto do Agrupamento, comparados com os de outros estabelecimentos do mesmo grupo de referência, situam-se abaixo da mediana para a percentagem de docentes dos quadros, a média do número de anos da habilitação das mães e dos pais. Por sua vez, a percentagem de alunos que não beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, situa-se na mediana. Estes indicadores permitem-nos considerar que estamos perante um contexto bastante desfavorável, embora não seja dos mais desfavorecidos.

3- Avaliação por domínio

Considerando os campos de análise dos três domínios do quadro de referência da avaliação externa e tendo por base as entrevistas e a análise documental e estatística realizada, a equipa de avaliação formula as seguintes apreciações:

3.1 – RESULTADOS

RESULTADOS ACADÉMICOS

O trabalho realizado na educação pré-escolar, no âmbito da observação, do registo e da avaliação das aprendizagens das crianças tem sido relevante para conhecer os seus progressos e promover o sucesso. Esta informação é divulgada aos pais e arquivada em portefólios individuais.

Em 2010-2011, comparando os resultados do Agrupamento com os de escolas/agrupamentos que apresentam valores semelhantes nas variáveis de contexto, verifica-se que as taxas de conclusão dos 4.º e 9.º anos estão acima dos valores esperados, enquanto no 6.º ano estão em linha com esse valor.

No que se refere à avaliação externa, as percentagens de classificações positivas nas provas de aferição do 4.º ano e na de língua portuguesa do 6.º ano estão acima dos valores esperados, mas na de matemática deste ano de escolaridade está em linha com o referido valor. Por sua vez, as percentagens de classificações positivas nas provas finais do 3.º ciclo, em língua portuguesa, estão em linha com os valores esperados, enquanto, em matemática, situam-se acima desse valor. Comparando os resultados do Agrupamento com os das escolas/agrupamentos do mesmo grupo de referência verifica-se que as taxas de conclusão estão acima da mediana no 6.º ano, muito acima no 9.º ano e próximas da mediana no 4.º ano. No que se refere à avaliação externa, as percentagens de classificações positivas nas provas de aferição do 4.º e do 6.º ano estão próximas da mediana. Por sua vez, os resultados positivos nas provas finais do 3.º ciclo, estão acima da mediana.

Esta análise evidencia resultados bastante positivos, tendo em conta o contexto sociocultural bastante desfavorável em que o Agrupamento se insere, colocando-os deste modo, globalmente, acima dos valores esperados. Não obstante, o Agrupamento apresenta margens de melhoria, designadamente nas taxas de conclusão do 6.º ano e nas provas de avaliação externa dos 6.º e 9.º anos, respetivamente, em matemática e língua portuguesa. A taxa de abandono escolar é praticamente nula.

Os órgãos de direção, administração e gestão, bem como as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, efetuam periodicamente análises sobre os resultados académicos dos alunos e as metas definidas em todos os níveis de educação e ensino, comparando com os resultados alcançados nos anos anteriores, com a avaliação externa e com os indicadores nacionais. Esta monitorização tem contribuído para um reajustamento do processo de ensino e de aprendizagem quando se registam desvios, contribuindo, assim, para a melhoria do sucesso académico.

RESULTADOS SOCIAIS

O Agrupamento tem promovido o desenvolvimento cívico e a aprendizagem para a cidadania, desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo, através da participação ativa das crianças e dos alunos na definição das regras de funcionamento dos grupos e das turmas e da participação em diversas atividades e projetos, nomeadamente as “*brigadas verdes*” e o projeto Eco Escolas. A assunção de responsabilidades e a prática de uma cidadania responsável e solidária, por parte dos alunos, reflete-se, ainda, nas questões disciplinares, através da “*brigada GISPower*” na supervisão dos conflitos nos recreios. A participação dos alunos e a sua corresponsabilização nas decisões são asseguradas através das

reuniões trimestrais dos delegados de turma com a direção. A sua participação na programação de atividades desportivas e culturais é efetivada através da associação de estudantes.

A adoção de uma estratégia de prevenção da indisciplina traduz-se num ambiente educativo calmo e propício ao ensino e à aprendizagem. Destacam-se como mecanismos de atuação e prevenção o gabinete de intervenção social (GIS), e as ações que visam combater a indisciplina (e.g. o projeto “*Civismo Alerta*”, no 1.º ciclo, e a “*brigada GISPower*”, nos 2.º e 3.º ciclos), o que tem contribuído para a sua redução. Concorre para o reforço da dimensão da cidadania uma diversidade de iniciativas que desenvolvem o espírito de solidariedade, em que se destaca o projeto “*Agir Solidário*”. O Agrupamento conhece o percurso de alguns dos alunos após a conclusão do 3.º ciclo, embora esse conhecimento seja pontual e pouco sistemático quanto à avaliação do impacto da escolaridade no seu sucesso ao nível da empregabilidade ou do prosseguimento de estudos.

RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE

Os resultados dos questionários aplicados no âmbito desta avaliação externa evidenciam elevados níveis de concordância por parte dos vários grupos que constituem a comunidade educativa. A maioria dos alunos refere gostar da sua escola. Por sua vez, uma percentagem elevada dos pais e encarregados de educação ressalta a disponibilidade e a boa ligação à família realizada pelos diretores de turma, e **gosta** que os seus filhos frequentem os estabelecimentos de educação e ensino. Relativamente aos trabalhadores, um número significativo gosta de trabalhar na sua escola e valoriza a disponibilidade e a partilha de competências e responsabilidades por parte da direção. Em sentido oposto, os indicadores que merecem menores níveis de satisfação, por parte dos alunos e dos trabalhadores, são os que estão relacionados com o uso de computador na sala de aula, o almoço servido na escola-sede, as condições de conforto e os espaços desportivos e de recreio.

O Agrupamento desenvolve várias estratégias de valorização do sucesso dos alunos, através da participação em atividades, nomeadamente no projeto Comenius e na institucionalização do *Quadro de Honra* como estratégia de valorização dos resultados académicos. No presente ano letivo, foi criado o *Quadro de Valor*, para os alunos que se distinguem por iniciativas e atitudes de âmbito social. A direção desempenha um papel fortemente mobilizador em prol da elevação das expectativas das famílias e desenvolvimento da comunidade envolvente, com destaque para as parcerias estabelecidas com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, a Junta de Freguesia de Canidelo e com outras entidades, potenciando o desenvolvimento de atividades curriculares e de enriquecimento curricular, com impacto na melhoria dos resultados. Acresce, ainda, o trabalho realizado em articulação com as associações de pais e encarregados de educação, nas diferentes unidades educativas, nomeadamente através de pequenas obras, pintura e apetrechamento dos espaços de recreio, o que tem proporcionado condições facilitadoras para a prestação de um serviço educativo de melhor qualidade e o reconhecimento por parte da comunidade do trabalho realizado pelos profissionais do Agrupamento.

Em conclusão, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de **MUITO BOM** no domínio Resultados.

3.2 – PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO

A gestão articulada do currículo era uma das debilidades apontadas na avaliação externa de 2008 e tem sido objeto de intervenção, refletida em diversos documentos, com impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares. Com efeito, constituíram-se grupos de trabalho, envolvendo todos os níveis de educação e ensino, que elaboraram grelhas específicas para a articulação vertical do currículo e a sua sequencialidade. Os departamentos curriculares definiram diferentes níveis de aprofundamento sequencial das matérias lecionadas e estabeleceram pontos de contacto entre os conteúdos disciplinares. As ações de formação para os novos programas, nomeadamente, em português e em matemática, também contribuíram para a dinamização da articulação vertical do currículo nestas áreas disciplinares. A nível dos conselhos de turma, de conselhos de docentes de ano do 1.º ciclo e de conselho de docentes da educação pré-escolar, tem sido trabalhada a articulação horizontal do currículo, refletida na elaboração dos planos próprios dos grupos e turmas. A articulação interdepartamental e a interdisciplinaridade são intencionalmente promovidas, através do planeamento das atividades previstas no respetivo plano anual, sendo inseridas de acordo com os eixos estruturantes do projeto educativo e de acordo com os objetivos traçados.

O Agrupamento revela grande abertura ao meio, sempre com a intenção de bem servir a comunidade local, de que são exemplos a oferta de um curso de educação e formação e os protocolos estabelecidos com diversas entidades, para a respetiva formação em contexto de trabalho ou obter benefícios para os discentes, entre os quais se salientam os que visam proporcionar o ensino articulado da música.

Salienta-se o protocolo estabelecido com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia para proporcionar atividades ocupacionais aos alunos nas interrupções letivas, a programação de atividades de interação com o meio local, algumas das quais dinamizadas com a colaboração dos pais. É de referir, também, a realização de ações de formação para pais, visando contribuir para a melhoria do acompanhamento dos respetivos educandos. Destaca-se, igualmente, o estreitar de ligações com as outras escolas do concelho, através de reuniões periódicas entre elementos das direções e pontualmente entre coordenadores de departamento, de forma a potenciar a articulação vertical – entre o 3.º ciclo e o ensino secundário – minimizando os impactos da mudança de escola, corrigindo assim, o ponto fraco apontado na avaliação externa de 2008.

As transições de ciclo de ensino ou de nível de educação são cuidadosamente planificadas e trabalhadas, visando facilitar o percurso escolar dos alunos. Com esta finalidade, organizam-se visitas aos estabelecimentos de ensino sequenciais e outras atividades. Na transição entre ciclos/níveis de ensino, os docentes prestam a informação necessária para a constituição das turmas e melhor conhecimento dos alunos. Com base neste conhecimento e na avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo, organizam-se os planos próprios dos diferentes grupos e turmas que, para além da caracterização global da turma e de cada aluno em particular, contemplam estratégias concertadas de atuação pedagógica.

Pelo facto de ter integrado o Programa Territórios Educativos de intervenção Prioritária (TEIP), o Agrupamento beneficia de recursos humanos acrescidos que concentra nos grupos e nas turmas que mais necessitam e, sempre que se justifica, os critérios de avaliação são ajustados às especificidades destes alunos. De modo articulado e integrado, a avaliação formativa contribui para a regulação e adequação do ensino, em articulação com as diferentes modalidades de avaliação e em complementaridade com a regular reflexão sobre as práticas educativas e os resultados alcançados.

O trabalho colaborativo, ao nível de departamento curricular, dos professores do mesmo grupo de recrutamento/ano de escolaridade, das equipas pedagógicas, de reuniões de estabelecimento é evidenciado na elaboração das planificações e materiais pedagógicos, na reflexão sobre práticas pedagógicas e resultados alcançados, na partilha de experiências, mas também na preparação de diversas atividades educativas comuns e na implementação das mesmas, com reflexos na melhoria do ambiente escolar e da progressiva da qualidade do serviço educativo prestado.

PRÁTICAS DE ENSINO

Os docentes elaboram as planificações de curto prazo, de acordo com o perfil do grupo ou da turma, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e as planificações de médio/longo prazo, prevendo estratégias de motivação e apoio, que passam pela aprendizagem cooperativa, realização de trabalhos práticos, utilização de materiais pedagógicos diversificados, bem como pela implementação de práticas de diferenciação pedagógica e de planos de acompanhamento pedagógico, ajustando também os apoios educativos às reais necessidades dos alunos.

O Agrupamento desenvolve um trabalho adequado no apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais, contribuindo decisivamente para a sua integração social. Com efeito, para além dos recursos humanos próprios, mobiliza outros recursos externos, através dos protocolos de cooperação estabelecidos. Estes alunos estão bem integrados na comunidade escolar e, progressivamente, foram eliminadas barreiras arquitetónicas e introduzidos dispositivos próprios para facilitar a sua mobilidade interna. Participam em algumas atividades comuns com os restantes colegas, mas também dispõem de atividades próprias, das quais se salienta a modalidade de *Boccia*, no âmbito do desporto escolar.

Está instituída uma cultura de rigor e exigência, evidenciada na uniformização de documentos e procedimentos, no estabelecimento de metas progressivamente mais ambiciosas por ano letivo e na reflexão sobre metodologias e práticas que visam a melhoria dos resultados e encontrar soluções adequadas para os eventuais desvios. Os alunos são estimulados a desenvolver todas as suas capacidades, através do reforço positivo, da adequação dos apoios e do reconhecimento do mérito académico. Releva-se, ainda, o empenho do Agrupamento na transposição e adequação das melhores práticas de escolas de referência para a sua realidade interna, numa atitude positiva de melhoria permanente. A realização de atividades de pesquisa e resolução de problemas, bem como a metodologia de projeto e as atividades experimentais – referidas como pontos fracos na avaliação externa de 2008 – são incentivadas desde a educação pré-escolar, sendo desenvolvidas iniciativas para a aquisição de materiais e equipamentos necessários, bem como de programas informáticos apelativos e eficazes.

O Agrupamento adere a projetos inovadores e dinamiza uma diversidade de clubes, oficinas e atividades que promovem a formação integral das crianças e dos alunos no domínio artístico e cultural. Para facilitar as atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo, o horário dos docentes é flexibilizado.

Os laboratórios estão razoavelmente equipados e as escolas dispõem de recursos educativos adequados às suas necessidades, sendo também promovida a sua partilha em todo o Agrupamento, com destaque para os livros das duas bibliotecas escolares existentes, incluindo a da escola-sede. Estas dinamizam diversas atividades educativas em articulação com os departamentos, de acordo com o previsto no plano anual, contribuindo para a consecução dos objetivos traçados no projeto educativo. Os horários foram organizados prevendo uma distribuição equilibrada dos tempos letivos.

O acompanhamento e a supervisão da prática letiva, como forma de promover e estimular o desenvolvimento profissional dos docentes, não são realizados de forma direta e regular, embora sejam partilhadas experiências e monitorizado o cumprimento dos programas e planificações, em sede de departamento curricular e nas reuniões dos professores do mesmo grupo recrutamento.

MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS

Na avaliação dos alunos são utilizadas diversas formas e modalidades, cujos instrumentos são planificados e elaborados nos departamentos e grupos de recrutamento, com matrizes idênticas para as diferentes turmas, embora possam ser ajustadas e adaptadas em algumas situações mais específicas. A avaliação formativa, para além de regular o processo de ensino-aprendizagem, contribui eficazmente para a monitorização do currículo, em complementaridade com a avaliação sumativa, pela consequente reflexão sobre os resultados, numa lógica de permanente prestação de contas, tendo em vista as metas estabelecidas. Periodicamente, os encarregados de educação são informados sobre a evolução das aprendizagens dos seus educandos, sendo, para o efeito, preenchidas grelhas específicas com informação detalhada.

Os critérios de avaliação definidos pelo conselho pedagógico são amplamente divulgados, sendo perceptível que existe sentido de justiça na aplicação e implementação dos mesmos. Os critérios de correção são discutidos e partilhados pelos professores do mesmo grupo de recrutamento e de ano de escolaridade, no sentido de promover a equidade.

As medidas adotadas nos planos e programas próprios dos grupos e das turmas são frequentemente discutidas em sede de conselho de turma, com o envolvimento de outros técnicos que colaboram no processo educativo, podendo ser reajustadas ou redefinidas novas estratégias.

A eficácia das medidas do apoio educativo é periodicamente avaliada pela equipa coordenadora do projeto educativo, em colaboração com a direção, através dos relatórios produzidos pelas equipas pedagógicas envolvidas neste processo, produzindo-se os reajustamentos necessários, em função dos resultados obtidos.

O abandono escolar é eficazmente prevenido através da ação do gabinete de intervenção social, criado no âmbito do Programa TEIP, que está atento a todos os sinais de risco, agindo com prontidão junto das respetivas famílias, de forma a encontrar a solução mais adequada para cada situação. Este grupo de intervenção social produz relatórios periódicos do seu trabalho para a direção, que os submete à apreciação do conselho pedagógico, de modo a haver uma atuação concertada de todos os agentes educativos e órgãos de gestão.

Em conclusão: A ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o que justifica a atribuição da classificação de **MUITO BOM no domínio Prestação do Serviço Educativo.**

3.3 – LIDERANÇA E GESTÃO

LIDERANÇA

O projeto educativo explicita com clareza a missão do Agrupamento, sendo assumido pela comunidade escolar como um documento orientador de toda a sua ação. A clareza dos objetivos e das estratégias a adotar, bem como a quantificação das metas, constituem-se como referencial de toda a organização e planeamento. O contrato de autonomia, assinado em 2013, foi o culminar de um processo de reflexão da comunidade educativa, com o objetivo de conferir unidade e sentido à prestação do serviço educativo. As lideranças de topo e intermédias, para além da motivação e empenho demonstrados, conhecem muito bem os seus campos de intervenção e encontram-se mobilizadas para responder aos problemas e desafios emergentes. Foi evidente a capacidade de liderança evidenciada, seja ao nível da rendibilização das competências dos profissionais, seja pelo incentivo ao envolvimento dos pais e encarregados de educação. Existe um claro sentido de pertença e de identificação com o Agrupamento.

Foi estabelecido um conjunto alargado de parcerias, protocolos e projetos, que se revelam essenciais para a prossecução dos objetivos estratégicos a atingir e com impacto na prestação do serviço educativo. A Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia e as juntas de freguesia de Canidelo e Afurada, para além de conhecerem detalhadamente os problemas do Agrupamento, colaboram ativamente na dinamização de projetos. Destaca-se, ainda, pela sua relevância estratégica, o protocolo celebrado com a Universidade Católica Portuguesa, no âmbito da autoavaliação.

Os equipamentos, apesar de apresentarem sinais de desgaste significativos, têm merecido por parte da direção, em articulação com a Autarquia, um esforço importante de manutenção e conservação dos mesmos. É, também de realçar o contributo que as associações de pais prestam na preservação dos estabelecimentos de ensino e a colaboração na melhoria dos espaços. A direção reaproveita, numa estratégia de melhoramento de algumas salas específicas, o mobiliário escolar, oriundo de outros locais do país, e, em articulação com a junta de freguesia local, coloca-o ao serviço da comunidade. O exemplo mais notório, entre outros, desta estratégia, foi a criação da *Polinave*, pequeno ginnodesportivo, que tem sido muito útil na melhoria do serviço educativo prestado.

GESTÃO

A gestão dos recursos humanos e materiais faz-se com critérios explícitos, do conhecimento geral, é eficiente, está centrada na qualidade do serviço a prestar e na satisfação de todos os envolvidos.

Privilegia-se a continuidade das equipas educativas, verificando-se uma particular atenção na atribuição do cargo de direção de turma, de forma a garantir uma adequada relação entre os alunos e as suas famílias.

Existe um conhecimento das competências profissionais do pessoal docente e não docente, que são geridas de forma a melhor servir a comunidade educativa. Numa estratégia de desenvolvimento pessoal e organizacional, a direção tem proporcionado, internamente, uma variedade de formações, em áreas consideradas como prioritárias e definidas no projeto educativo, a todos os seus trabalhadores. O facto de integrar o Programa TEIP e dispor de recursos humanos especializados contribui para a generalização e consolidação desta cultura formativa. Os circuitos de comunicação interna e externa são eficazes, diversificados e consolidados, o que facilita o acesso, por parte da comunidade educativa, à informação disponibilizada. O sítio do Agrupamento na *Internet* está bem organizado, tem a informação necessária e relevante e constitui-se como um instrumento fundamental de ligação com a comunidade educativa. Destaca-se, para além da existência de vários jornais das diferentes unidades educativas, o jornal *on-line* e o boletim informativo *Sol Poente*, que é tornado público mensalmente e que dá conta das principais atividades desenvolvidas por todo o Agrupamento. Está generalizado o uso, quer do correio eletrónico quer da plataforma *Moodle*. Os blogues, ainda que não estejam generalizados pelas diferentes escolas, começam a ser gradualmente implementados.

AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA

Foi visível o impacto muito positivo que teve o relatório de avaliação externa realizado em 2008. Neste sentido, para além de já existirem práticas de autoavaliação instituídas, a colaboração encetada, no ano letivo de 2009-2010, com a Universidade Católica Portuguesa, veio conferir maior solidez e consistência ao processo de autoavaliação do Agrupamento. Foi criado um documento orientador, com a designação de Projeto de Autoavaliação, que estabelece as finalidades, objetivos, pressupostos e princípios e respetiva planificação do trabalho a desenvolver para o triénio 2011-2012 a 2013-2014. Não foi claro, contudo, o âmbito de atuação da comissão de autoavaliação prevista no referido projeto, como se articula com a equipa de autoavaliação já existente e qual a sua mais-valia para o processo.

A equipa de autoavaliação, praticamente constituída por docentes, produziu um relatório sobre o trabalho desenvolvido em 2011-2012, o qual foi divulgado junto das diferentes estruturas e órgãos do Agrupamento. Foram identificados os pontos fortes e fracos e apontaram-se ações de melhoria - nomeadamente ao nível da análise dos resultados escolares do 1.º ciclo e da melhoria dos instrumentos de recolha de informação - para debelar os problemas aí identificados.

Estão instituídos procedimentos de recolha, tratamento da informação e posterior divulgação à comunidade educativa do trabalho que é desenvolvido neste âmbito. Existe um plano de trabalho bem estruturado e consistente que procura adequar as áreas prioritárias de intervenção às necessidades identificadas.

Presentemente, o Agrupamento dispõe de mecanismos e procedimentos de autoavaliação consistentes, generalizados e eficazes, corrigindo um ponto fraco apontado na avaliação externa de 2008, que permitem definir a implementação de estratégias mobilizadoras, tendo em vista a melhoria das práticas profissionais e da prestação do serviço educativo.

Em conclusão, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de **MUITO BOM no domínio Liderança e Gestão.**

4 – Pontos fortes e áreas de melhoria

A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento:

- A monitorização dos resultados académicos e a sua comparação com as metas definidas, possibilitando o reajustamento do processo de ensino e de aprendizagem quando se registam desvios, com impacto no sucesso académico dos alunos.
- A ação pró-ativa da direção, em parceria com as associações de pais e encarregados de educação, com impacto na criação de condições facilitadoras para a prestação de um serviço realizado pelos profissionais do Agrupamento.

- O trabalho colaborativo dos docentes nas diferentes estruturas de coordenação pedagógica, com reflexos na melhoria progressiva da qualidade do serviço educativo prestado.
- A adesão a projetos inovadores e a dinamização de uma diversidade de clubes, oficinas e atividades, que promovem a formação integral das crianças e dos alunos no domínio artístico e cultural.
- A atuação preventiva do Agrupamento em todas as situações de risco de abandono escolar, com reflexos na diminuição na respetiva taxa.
- A ação das lideranças de topo e intermédias, com impacto na mobilização da comunidade educativa.
- A cultura formativa existente, promotora do desenvolvimento profissional dos trabalhadores do Agrupamento.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- A conceção e implementação de um acompanhamento estruturado dos alunos, após conclusão do 3.º ciclo, de modo a avaliar o seu sucesso educativo e o impacto da ação do Agrupamento no futuro profissional ou académico dos alunos.
- O acompanhamento e a supervisão da prática letiva, como forma de promover e estimular o desenvolvimento profissional dos docentes.
- A clarificação das competências das duas estruturas responsáveis pela autoavaliação do Agrupamento, bem como da sua articulação, com o objetivo de se constituírem uma mais-valia para o processo de autoavaliação.

A Equipa de Avaliação Externa: **António Guedes, Luís Lobo e Ramiro Santos**