



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Mudança organizacional e gestão curricular:  
contributos da cultura colaborativa para a  
qualidade na escola**

**Carina Alexandra Damas Duarte**

Orientação: Professora Doutora Marília Evangelina  
Sota Favinha

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional*

Dissertação

Évora, 2014

CARINA ALEXANDRA DAMAS DUARTE

**Mestrado em Ciências da Educação**

Especialidade em Administração e Gestão Educacional

**Dissertação**

**Mudança organizacional e gestão curricular: contributos da cultura colaborativa para a qualidade na escola**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Área de Investigação:

Ciências da Educação, especialidade em Administração e Gestão Educacional.

**Orientadora:** Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Évora  
2014

“Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós”.

(Fullan & Hargreaves, 2000, p.55)

**Dedico este trabalho a todos aqueles que passaram pela minha vida e que, de algum modo, contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa.**

## AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos:

- ❖ Aos meus pais, pilares importantes na minha vida, pelo apoio absoluto, carinho e dedicação, que sempre me ajudaram a superar os desafios propostos com perseverança e responsabilidade.
- ❖ Ao meu marido, pelo companheirismo, afeto e amizade que sempre demonstrou. Pelo apoio incondicional e pelas palavras de confiança e incentivo que continuamente me motivaram a seguir em direção à meta.
- ❖ Ao meu gato, pela companhia permanente nas horas tardias de mais trabalho.
- ❖ À Professora Doutora Marília Favinha, pela sua orientação, pelo profissionalismo demonstrado e competência científica. Pela sua total colaboração, disponibilidade e apoio, pelas suas palavras de estímulo e confiança depositada no projeto.
- ❖ Aos docentes do curso de mestrado de Ciências de Educação: Administração e Gestão Educacional da Universidade de Évora. Cada um com o seu saber e experiência contribuiu, com elevada qualidade e exigência, para o enriquecimento da minha formação académica e científica. A todos, obrigada pela oportunidade de aprendizagem e partilha.
- ❖ Aos colegas de mestrado, que durante o primeiro ano do curso, através de debates, reflexões conjuntas, troca de experiências e trabalhos realizados contribuíram para a minha aprendizagem e formação contínua.
- ❖ À direção da escola *Alfa* que abriu as portas da sua instituição a este projeto de investigação e em especial aos professores que, sob anonimato, se disponibilizaram a preencher os questionários e aos coordenadores de departamento curricular pela realização das entrevistas. Sem a sua participação este estudo não teria sido possível.

## **RESUMO**

O objeto desta investigação centra-se na análise das dinâmicas de trabalho colaborativo em práticas de gestão curricular e do papel dos coordenadores de departamento curricular, destacando os contributos da cultura colaborativa para a qualidade na escola.

O trabalho desenvolve-se em duas partes, a primeira dedicada à fundamentação teórica e a segunda à metodologia de investigação. Os dados foram recolhidos através de questionários aos professores e de entrevistas aos coordenadores de departamento curricular de uma escola de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Entre as conclusões do estudo salientam-se a existência de diferentes dinâmicas de trabalho docente nos diversos departamentos, assim como a falta de tempo e o excesso de burocracia como principais fatores de constrangimento ao desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo. Os resultados sugerem que a cultura colaborativa contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a qualidade educativa, evidenciando a necessidade de uma mudança de paradigma organizacional.

**Palavras-chave:** gestão curricular, cultura colaborativa, trabalho docente, desenvolvimento profissional, coordenador de departamento curricular.

Organisational change and curriculum management: contributions from collaborative culture for quality in school

## **ABSTRACT**

The object of this research focuses on the analysis of collaborative work dynamics in curriculum management practices and of the role of the curriculum department coordinators, highlighting the contributions from collaborative culture for quality in school.

The work is developed in two parts, the first one being dedicated to the theoretical foundations and the second one to the research methodology. The data were collected using questionnaires to teachers and interviews to the curriculum department coordinators from a Second and Third Cycle Basic Education school.

Among the study's conclusions we highlight the existence of different teachers' collaboration and work dynamics in different departments, as well as a lack of time and excessive bureaucracy as the main constraining factors to the development of collaborative working practices. The results suggest that the collaborative culture contributes to the professional development of teachers and to the quality of education, highlighting the need for a change in the organisational paradigm.

**Keywords:** curriculum management, collaborative culture, teachers' work, professional development, curriculum department coordinator.

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>iv</b>
<b>RESUMO/ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>xi</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>xii</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>xiv</b>

### **INTRODUÇÃO**

1. Objeto e justificação da investigação .....	1
2. Questão da investigação e objetivos do estudo .....	3
3. Organização da dissertação .....	4

### **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **CAPITULO 1**

##### **OS DESAFIOS ATUAIS DA ESCOLA**

1.1 – A organização escolar numa época de mudança .....	7
1.2 – A escola enquanto organização que aprende .....	11
1.3 – Qualidade e eficácia na escola .....	15

#### **CAPITULO 2**

##### **MUDANÇA ORGANIZACIONAL E CURRÍCULO**

2.1 – A escola como espaço de decisão curricular .....	19
2.2 – Autonomia, gestão curricular e prática docente .....	23
2.3 – Os projetos de escola: a centralidade do projeto educativo .....	27

#### **CAPÍTULO 3**

##### **CULTURA COLABORATIVA E COLEGIALIDADE DOCENTE**

3.1 – Clima e cultura da organização escolar .....	32
3.2 – Cultura(s) docente: o papel do professor em mudança .....	38
3.3 – Culturas de colaboração: contributos e constrangimentos .....	42

3.4 – Cultura individualista e resistência à mudança .....	46
3.5 – As subculturas no seio da escola .....	49
3.6 – Colaboração e desenvolvimento profissional docente .....	52
3.7 – Colegialidade docente e prática reflexiva e investigativa .....	55
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>LIDERANÇAS E DINÂMICAS DE GESTÃO ESCOLAR</b>	
4.1 – Liderança e gestão intermédia na escola .....	59
4.2 – Os departamentos curriculares como unidades de gestão.....	64
4.3 – O papel do coordenador de departamento curricular .....	67
<b>PARTE II – METOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>OPÇÕES METODOLÓGICAS</b>	
5.1 – Natureza do Estudo .....	71
5.1.1 – Questão de investigação e objetivos do estudo.....	73
5.2 – Contexto da investigação .....	74
5.3 – Sujeitos da investigação .....	76
5.4 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	76
5.4.1 – Questionário .....	77
5.4.2 – Entrevista .....	78
5.5 – Procedimentos e questões éticas .....	79
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO</b>	
6.1 – Caracterização dos docentes inquiridos .....	81
6.2 – Perceção dos inquiridos sobre currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular e trabalho colaborativo docente .....	86
6.2.1 – Currículo .....	86
6.2.2 – Desenvolvimento curricular .....	87
6.2.3 – Gestão curricular .....	88
6.2.4 – Trabalho colaborativo docente .....	89
6.3 – Rotinas de trabalho docente dentro e fora do departamento .....	90
6.4 – Dinâmicas de trabalho colaborativo docente por departamento .....	94
6.5 – Fatores que potenciam o trabalho colaborativo na escola .....	100



6.6 – Fatores de constrangimento ao trabalho colaborativo docente .....	101
6.7 – Papel do coordenador de departamento curricular para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa .....	102
6.8 – Contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente .....	103
6.9 – Contributos da cultura colaborativa docente para a qualidade educativa .....	105
6.10 – Discussão dos resultados e conclusões a partir do questionário .....	107

## **CAPITULO 7**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA**

7.1 – Caraterização dos sujeitos entrevistados .....	115
7.2 – Experiência do Coordenador de Departamento Curricular .....	118
7.3 – Contributo da experiência do cargo de coordenador para o seu desenvolvimento.....	119
7.4 – Papel do Coordenador de Departamento Curricular .....	120
7.5 – Caraterização dos departamentos quanto a práticas de trabalho conjunto .....	124
7.6 – Perceção do clima existente no seio do departamento .....	126
7.7 – Práticas de colaboração, investigação e de reflexão conjunta .....	127
7.8 – Contributos do trabalho colaborativo docente .....	129
7.9 – Mudanças organizacionais de modo a promover mais momentos de trabalho colaborativo .....	131
7.10 – Discussão dos resultados e conclusões a partir das entrevistas .....	133

## **CAPÍTULO 8**

<b>TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES .....</b>	<b>138</b>
<b>SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS .....</b>	<b>146</b>
<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>148</b>
<b>BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>160</b>

Apêndice 1 – Carta à direção da escola

Apêndice 2 – Questionário

Apêndice 3 – Guião da entrevista

Apêndice 4 - Grelhas de categorização da informação das entrevistas

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição dos docentes (%) segundo o grupo etário .....	81
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição dos docentes (%) por género .....	82
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição dos professores (%) pelo tempo de serviço docente .....	82
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição dos professores (%) pelo tempo de serviço docente na escola <i>Alfa</i> .....	83
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição dos docentes (%) segundo as habilitações académicas .....	83
<b>Gráfico 6</b> – Distribuição dos docentes (%) de acordo com o nível de ensino a que lecionam .....	84
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição dos docentes (%) segundo as áreas disciplinares .....	84
<b>Gráfico 8</b> – Distribuição dos docentes (%) por departamentos curriculares .....	85
<b>Gráfico 9</b> – Conceito de <i>Currículo</i> .....	86
<b>Gráfico 10</b> – Conceito de <i>Desenvolvimento Curricular</i> .....	87
<b>Gráfico 11</b> – Conceito de <i>Gestão Curricular</i> .....	88
<b>Gráfico 12</b> – Conceito de <i>Trabalho colaborativo docente</i> .....	89
<b>Gráfico 13</b> – Colaboração pontual em algumas atividades da escola .....	90
<b>Gráfico 14</b> – Trabalho com colegas com quem possui maior afinidade .....	91
<b>Gráfico 15</b> – Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina .....	91
<b>Gráfico 16</b> – Trabalho com colegas do mesmo departamento curricular que lecionam outras disciplinas .....	92
<b>Gráfico 17</b> – Trabalho com colegas de outros departamentos curriculares .....	92
<b>Gráfico 18</b> – Trabalho com colegas de outras escolas .....	93
<b>Gráfico 19</b> – Trabalho individual .....	94
<b>Gráfico 20</b> – Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento A .....	95
<b>Gráfico 21</b> – Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento B .....	96
<b>Gráfico 22</b> – Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento C .....	97
<b>Gráfico 23</b> – Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento D .....	97
<b>Gráfico 24</b> – Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento E .....	98
<b>Gráfico 25</b> – Dinâmicas de trabalho colaborativo do Departamento F .....	99

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Situações de trabalho colaborativo docente .....	95
<b>Tabela 2</b> – Fatores que potenciam o trabalho colaborativo docente .....	100
<b>Tabela 3</b> – Fatores de constrangimento ao trabalho colaborativo docente .....	101
<b>Tabela 4</b> – Papel do coordenador de departamento curricular .....	102
<b>Tabela 5</b> – Contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente .....	103
<b>Tabela 6</b> – Contributos da cultura colaborativa para a qualidade educativa .....	105
<b>Tabela 7</b> – Grelha de categorias e subcategorias .....	113
<b>Tabela 8</b> – Distribuição etária dos coordenadores de departamento da escola <i>Alfa</i> .....	115
<b>Tabela 9</b> – Distribuição dos coordenadores de departamento por género .....	115
<b>Tabela 10</b> – Formação académica dos coordenadores de departamento .....	116
<b>Tabela 11</b> – Distribuição dos coordenadores de departamento por tempo de serviço docente .....	116
<b>Tabela 12</b> – Distribuição dos coordenadores de departamento por tempo de serviço na escola <i>Alfa</i> .....	117
<b>Tabela 13</b> – Distribuição dos coordenadores segundo o tempo que desempenham a função de coordenador de departamento .....	117
<b>Tabela 14</b> – Categoria A: Experiência do coordenador de departamento curricular em cargos de liderança .....	118
<b>Tabela 15</b> – Categoria B: Contributo da função de coordenador de departamento curricular para o seu desenvolvimento.....	119
<b>Tabela 16</b> – Categoria C: Perceção acerca do papel de Coordenador de Departamento Curricular .....	120
<b>Tabela 17</b> – Categoria D: Práticas de trabalho conjunto no seio do departamento .....	124
<b>Tabela 18</b> – Categoria E: Perceção do clima existente no departamento .....	126
<b>Tabela 19</b> – Categoria F: Práticas de colaboração, investigação e de reflexão conjunta ....	127

**Tabela 20** – Categoria G: Percepção dos entrevistados acerca dos contributos do trabalho colaborativo docente ..... 129

**Tabela 21** – Categoria H: Incentivo por parte da gestão da escola a práticas de trabalho colaborativo e sugestões de possíveis mudanças. .... 131

## **LISTA DE SIGLAS**

**CEF** – Cursos de Educação e Formação

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação

**PCA** – Percorso Curricular Alternativo

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária

**DGEEC** – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

**AEC's** – Atividades de Enriquecimento Curricular

# INTRODUÇÃO

## 1 – Objeto e justificação da investigação

Na sociedade atual, assiste-se a uma procura constante de uma escola eficaz como organização. Vários estudos têm dedicado a sua atenção a encontrar respostas ao insucesso e têm-se desenvolvido reformas com que permitam “(...) o acesso de todos a uma educação de qualidade” (Roldão, 2011, p.21). Estabelecem-se causas à ineficácia e desenvolvem-se estratégias de intervenção, com vista à melhoria da qualidade das organizações escolares.

A sociedade tem vindo a evoluir e é necessário que a escola responda a uma série de mudanças e inovações que a mesma impõe. É neste sentido que, como aponta Alarcão (2001), se pretende uma instituição escolar que aprende, reflete e se interroga, que sabe para onde caminhar, demonstrando-se aberta à comunidade exterior e atenta à comunidade interior, envolvendo assim todos os seus intervenientes na construção do clima organizacional, bem como na definição e realização do seu Projeto Educativo e na avaliação da qualidade educativa.

Um dos problemas da escola de hoje é saber como é que podemos preparar, apoiar e motivar os docentes a desempenhar a sua profissão, com base em práticas de colaboração e de partilha. Compreender como desenvolver escolas eficazes que desenvolvam ao máximo o potencial dos seus alunos em prol da igualdade e da equidade. Entender que características deverão ter os líderes e gestores escolares, intermédios ou de topo, a fim de se desenvolverem os mecanismos necessários à eficácia da escola e à harmonia das relações interpessoais que nela se desencadeiam diariamente. Em suma, conhecer que espécie de comunidades de trabalho ou de culturas de escola apoiam melhor o crescimento dos professores e o desenvolvimento das instituições escolares (Fullan & Hargreaves, 2001). Foi tendo como base estas questões que considerámos pertinente desenvolver este estudo.

Foi dada a importância, cada vez mais crescente, em desenvolver culturas de partilha no interior da escola, com vista a acabar com o isolamento e a resistência à mudança, de modo a construir uma escola positiva e aprendente, rumo à renovação e à qualidade, que decidimos traçar as primeiras linhas deste trabalho ainda num pequeno projeto de investigação. Pois, como elucidam Blaxter, Hughes & Tight (2005), a atividade de natureza investigativa não é totalmente objetiva, nem desenvolvida por

investigadores imparciais, muito pelo contrário, é uma atividade social influenciada pelas motivações e valores do investigador.

O professor é um dos atores cujo papel mais contribui para o desenvolvimento de uma peça educativa de qualidade. Desta forma, o papel do professor solitário tem vindo a dar lugar ao professor colaborativo, enfatizando a importância da interação entre as pessoas, como sujeitos ativos na construção de uma realidade educativa cada vez mais exigente. Neste sentido, torna-se pertinente conhecer de que forma os professores interagem dentro das suas escolas, que dinâmicas de trabalho desenvolvem com os seus pares e que contributos essa interação poderá dar ao seu desenvolvimento profissional e à qualidade da sua ação educativa. Por isso, considerámos pertinente compreender que fatores poderão potenciar ou não o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo docente e que tipo de culturas de trabalho existem na escola.

A mudança requer inovação e se enriquece com o intercâmbio e a cooperação entre pares, recusando o individualismo interno, desenvolvendo rotinas de apoio entre professores que proporcionem o desenvolvimento profissional docente. Pensar a mudança escolar e a qualidade na escola é pensar em relações interpessoais baseadas no comportamento organizacional positivo e democrático, abolindo a inércia organizacional herdada de outros tempos. É pensar na forma como os seus atores interagem e se relacionam internamente entre eles ou com o exterior.

O papel das lideranças intermédias, nomeadamente do coordenador de departamento curricular, é igualmente importante para o desenvolvimento de uma cultura de trabalho baseada na colaboração e na partilha, pelo que também se verificou necessário averiguar qual o seu papel na construção de uma cultura colaborativa dentro do seu departamento. Como sustenta Morgado (2004), para analisar a qualidade e a eficácia de uma determinada organização escolar, é fundamental ter em conta os aspetos relativos à cultura, à sua estrutura e às relações estabelecidas entre si.

Assim, e seguindo as ideias de Lima (2008), existem várias características comuns às escolas eficazes, nomeadamente: a colegialidade e a colaboração, a focalização para o sucesso, a liderança participativa, as expectativas elevadas, o reforço positivo e a organização como aprendente. Na perspetiva deste autor, são características essenciais ao desenvolvimento de uma escola com capacidade de resposta aos desafios da atualidade e ao longo deste trabalho destacaremos a colegialidade e colaboração



docente, a participação dos professores em processos decisórios e a organização escolar enquanto núcleo de aprendizagem.

Porém, para além do mencionado, considerámos oportuno relacionar a mudança, a qualidade e as dinâmicas de trabalho docente ao currículo e à sua gestão na escola. Pois, escola é currículo e “(...) é no campo da ação curricular concreta e na prática docente quotidiana que se joga a qualidade educativa e o sucesso da aprendizagem” (Roldão, 2011, p.123). Neste sentido, considerámos particularmente interessante conhecer como os docentes vêem o currículo e como se apropriam dele, assim como a relação entre o trabalho colaborativo e práticas de gestão curricular.

Foi desta forma que traçámos a questão orientadora que apresentamos no ponto seguinte e que a partir dela projetámos os objetivos deste estudo.

## **2 – Questão da investigação e objetivos do estudo**

Foi seguindo a linha de pensamento expressa anteriormente que delineámos como questão de investigação:

*Quais são os contributos da cultura colaborativa docente para o desenvolvimento de práticas de gestão curricular, tendo em vista a melhoria da qualidade na escola, e qual o papel do coordenador de departamento curricular no incentivo a essas práticas?*

### **2.1 – Objetivos da investigação**

Assim, e partindo da questão de investigação central, pretendemos com este estudo alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a perceção que os docentes têm acerca de *currículo*, de *desenvolvimento curricular*, de *gestão curricular* e de *trabalho colaborativo*;
- Caraterizar dinâmicas de trabalho colaborativo que os professores desenvolvem em práticas de desenvolvimento e gestão curricular;

- Determinar rotinas de trabalho dos professores dentro e fora dos seus departamentos;
- Enfatizar os benefícios das práticas reflexiva, investigativa e colaborativa para o desenvolvimento profissional docente;
- Identificar os principais constrangimentos ou elementos potenciadores ao trabalho colaborativo docente;
- Destacar a influência de uma cultura colaborativa para a mudança organizacional e para a construção de uma escola autónoma e *aprendente*;
- Conhecer o papel das lideranças intermédias na promoção de uma cultura colaborativa.

### **3 - Organização da dissertação**

A dissertação está organizada em duas partes. A primeira parte contém o enquadramento teórico relevante à temática abordada ao longo da dissertação, para o desenvolvimento do qual realizámos um trabalho de pesquisa bibliográfica, recolha e seleção de informação referentes aos temas abordados no estudo. A fim de levar a cabo uma investigação o investigador tem de ler uma quantidade considerável de bibliografia, especialmente as que abordam com profundidade a área temática e científica que se encontra a desenvolver no seu trabalho (Blaxter et al., 2005).

A primeira parte do trabalho encontra-se dividida em 7 capítulos.

No Capítulo Um, denominado *Os desafios atuais da escola*, fazemos uma breve descrição dos desafios que a escola contemporânea enfrenta, enfatizando, nomeadamente, a necessidade urgente de esta se adaptar à mudança, de saber aprender e trabalhar com os outros, tendo como fim último a qualidade e a eficácia, não só da organização, mas, fundamentalmente, da aprendizagem dos alunos. Ou seja, uma aprendizagem de qualidade para todos.

No Capítulo Dois, designado *Mudança organizacional e currículo*, focamos, essencialmente, a necessidade de se instaurar uma mudança organizacional, onde a escola não seja apenas um elemento passivo e isolado, mas um sistema vivo, e um espaço de decisão curricular por excelência. Assim sendo, merece destaque a

importância da prática docente, da sua autonomia e da centralidade do Projeto Educativo na construção de uma escola de qualidade.

Por sua vez, no Capítulo Três debruçamo-nos sobre as *Culturas de colaboração e colegialidade docente* e fazemos um breve enquadramento sobre a cultura organizacional e as culturas profissionais que se desenvolvem dentro da mesma, de modo a compreender melhor o papel do professor em mudança e as rotinas e dinâmicas de trabalho que se desenvolvem na escola. Neste capítulo, discorreremos também acerca dos contributos da cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas de qualidade na escola e para o desenvolvimento profissional docente.

No Capítulo Quatro, sob o tema das *Lideranças e dinâmicas de gestão escolar*, fazemos uma abordagem teórica acerca da liderança intermédia na escola, focando os departamentos curriculares como unidades de gestão, salientando o papel do coordenador de departamento curricular no interior do mesmo.

A segunda parte do trabalho faz referência à metodologia de investigação utilizada no estudo em causa, que foi dividida em dois momentos. Num primeiro momento foi aplicado um questionário aos docentes de uma escola de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e num segundo momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos coordenadores de departamento curricular da mesma escola. Esta parte da dissertação é composta por quatro capítulos.

No Capítulo Cinco, apresentamos as opções metodológicas que traçámos, evidenciando a natureza da investigação, e esboçamos a caracterização do contexto de investigação onde foram recolhidos os dados. Para esta descrição recorreremos aos dados do Projeto Educativo da escola *Alfa*. Procedemos também à caracterização dos sujeitos de investigação, destacamos as técnicas e instrumentos de recolha de informação que escolhemos e os procedimentos e questões éticas que desenvolvemos.

Por sua vez, no Capítulo Seis realizamos a apresentação, análise e discussão dos resultados dos questionários preenchidos pelos docentes da escola *Alfa*.

No Capítulo Sete expomos a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos com a categorização das entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento curricular.

Nos dois capítulos mencionados anteriormente procedemos à articulação entre os resultados obtidos e a bibliografia consultada, de modo a efetuar uma análise crítica e uma reflexão acerca dos resultados obtidos.

Por último, no Capítulo Oito, explanamos a conclusão da nossa pesquisa onde fazemos a triangulação dos dados e fundamentamos as nossas considerações finais com outros estudos. Expomos algumas sugestões para investigações futuras, acerca do tema trabalhado, e as limitações que se mostraram visíveis com o desenvolvimento do estudo.

Por fim, apresentamos a bibliografia consultada que utilizámos para sustentar a parte teórica do trabalho, assim como a construção de questionários e entrevistas, e fundamentar os nossos resultados obtidos com estudos já realizados. Para uma melhor compreensão da segunda parte do trabalho, constam, nas últimas páginas da dissertação, os apêndices que serviram de suporte à parte empírica e prática do estudo.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPITULO 1**

#### **OS DESAFIOS ATUAIS DA ESCOLA**

Neste primeiro capítulo tentamos fazer um enquadramento global dos atuais desafios que a escola enfrenta. Uma escola que, tal como a sociedade onde se insere, tem sofrido constantes mudanças, fruto da globalização e da evolução do conhecimento. Vivemos na era do conhecimento onde a organização escolar precisa de promover a humanidade e o sentido de comunidade, para melhor enfrentar as características deste panorama, de modo a preparar alunos autónomos e participativos numa sociedade em constante mutação.

No presente capítulo também incidiremos sobre a escola como organização aprendente que, com recurso a meios internos, desenvolve a capacidade de se renovar, aprender e de superar esses desafios impostos pela mudança, com vista à construção de uma escola eficaz e de qualidade para todos.

#### **1.1 - A organização escolar numa época de mudança**

Com a mutação da sociedade, a escola de hoje como organização também tem ganho novos contornos. A globalização, a mobilidade, os progressos científicos e tecnológicos, assim como mudanças sistémicas e incessantes são traços persistentes da contemporaneidade que têm vindo a propor novos desafios a ultrapassar, nomeadamente, a necessidade de preparação perante o imprevisto, e, essencialmente, de acompanhar a mudança e de aprender a mudar com ela (Alarcão & Canha, 2013).

A globalização tem proporcionado um conjunto de transformações. Estas mutações afetam a instituição escolar, difundindo, muitas vezes, a incerteza e a ansiedade que essas mudanças acarretam, mas, ao mesmo tempo, contribuindo para a construção de uma escola cada vez mais capaz de se adaptar e renovar.

De acordo com Clímaco (2005), existem diversas manifestações de mudança na sociedade atual, sendo exemplos expressivos a sobrevivência económica num mercado

cada vez mais exigente e competitivo, assim como o estabelecimento de uma nova relação dos trabalhadores das organizações com os processos de decisão, valorizando os indivíduos através das equipas de trabalho. Equipas essas, como fundamenta a autora, caracterizadas por um esboço organizativo que conjuga formações e competências disciplinares e complementares dos seus colaboradores. Outra manifestação evidente, destacada pela mesma autora, diz respeito à *autonomia profissional* das equipas de trabalho como reorganização de um sistema cada vez mais produtivo, pois os novos papéis do Estado, no contexto das políticas de descentralização, tem sido outro aspeto de mudança visível nas nossas organizações escolares. Outro fator importante diz respeito ao avanço das tecnologias de informação e comunicação, o que tem vindo a proporcionar novas dinâmicas, exigências, bem como novas formas de ver o mundo e de se relacionar com ele. É nesta medida que “a nossa conjuntura atual exige organizações escolares mais flexíveis, capazes de se adaptarem a contextos sociais turbulentos e pouco claros, também a gestão e inovação nos estabelecimentos de ensino” (Bolívar, 2012, p. 15).

A sociedade de hoje, a sociedade do conhecimento, requer uma escola de qualidade para todos, com capacidade para responder às complexidades contemporâneas, onde o desenvolvimento do currículo e a sua gestão, o crescimento e a mudança da escola enquanto organização e o desenvolvimento profissional docente estão estritamente ligados aos conceitos de qualidade, eficácia e democratização. Esta nova visão de escola contrasta com uma realidade ainda existente, ainda marcada por resistências e rotinas instaladas, características de outrora, que é preciso ultrapassar para trilhar um caminho em direção à renovação. Trata-se de uma expectativa de reinventar o sistema educativo com base na construção de estruturas e mecanismos internos capazes de enfrentar as características de um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico.

Os tempos mudaram e há décadas que a escola já não é apenas um lugar de dar e receber instrução (Canário, 2005). É um espaço dinâmico e ativo onde se desenvolvem relações interpessoais entre os diferentes atores que nela atuam. Pois, para compreendermos que espécie de mudanças se impõem à escola, é imperativo perceber o que tem vindo a mudar na sociedade em geral, que novas características tem tomado e desenvolvido. Desta forma, segundo Hargreaves (1998) a mudança organizacional está a apoiar a criação de novos tipos de pessoas, tratando-se de uma crise do sentido da individualidade e das relações interpessoais, transformando-se e orientando-se, neste

sentido, num projeto reflexivo contínuo. Este autor esclarece ainda que a pós-modernidade trouxe consigo um aumento da colaboração e da interação profissional, bem como alguma investigação da necessidade de se estreitar laços entre o desempenho profissional dos professores e a sua vida pessoal e emocional, a qual motiva e articula esse mesmo desempenho. Porém, na perspectiva do autor, um dos desafios centrais de hoje não é o de fazer com que a colaboração entre professores funcione, mas sim o de questionar, debater e perceber para que ela serve e o que está em causa para além dela, tendo sempre em mente o contexto que estimula essas mudanças.

O contexto e o território educativo têm, desta forma, um papel fundamental, quer na construção de mudanças, quer na sobrevivência às mesmas. Os professores, por vezes, não conseguem acompanhar um certo número de mudanças que a modernidade impõe, quer devido à forma isolada com que trabalham ou ao contexto escolar onde se encontram vinculados. A forma como o professor ensina é caracterizada pelo contexto social em que trabalha, o seu meio ambiente e tipos de relações que desenvolve dentro do mesmo. Desta forma, compete às escolas e aos seus líderes, desenvolverem processos e estratégias de ação que ajudem a motivar os docentes a construir uma escola dinâmica, partilhada e eficaz, bem como a desenvolverem uma cultura de escola positiva, colaborativa e aberta à mudança. Como sugere Fullan (2002) os melhores professores integram simultaneamente os aspetos docentes intelectuais, emocionais e espirituais necessários à criação e desenvolvimento de comunidades educativas fortes. Assim, a relação entre as pessoas é um fator fundamental para o sucesso de qualquer organização. São as pessoas que constroem a *alma* de uma organização escolar, embora no centro da ação educativa esteja sempre o aluno e é em prol do seu desenvolvimento e sucesso que a instituição reage (Fullan, 2002).

Na perspectiva de Barroso (2005, p.176), a mudança tornou-se “imperativa”, “natural”, “permanente”, sendo desta forma, considerada o único meio para “modernizar a escola”, “aumentar a qualidade e a eficácia”, “lutar contra as forças adversas”, “vencer os desafios da competitividade”, “gerir a incerteza e a turbulência”. Desta forma, é categórico proceder à mudança da escola e do sistema educativo, pois como refere Nóvoa (1995, p.17),

a modernização dos sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na aceção do termo. As escolas têm que adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a

inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos.

Assim, é fundamental dar voz e poder às pessoas que se encontram no centro da ação, neste caso, às escolas, às diversas estruturas de liderança e aos professores, ou seja, ter em conta a *estrutura social da escola* (Nóvoa, 1995, p. 25), promovendo desta forma uma mudança organizacional efetiva, com vista à melhoria da qualidade do ensino prestado.

Contudo, a maioria das políticas adotadas para a melhoria da qualidade da educação são pensadas no âmbito das políticas públicas, mediante definição externa à escola, sem o envolvimento desta e daqueles que dela fazem parte e que melhor conhecem a sua realidade local, tendo como referência e ponto de partida apenas indicadores macro, esquecendo ou desvalorizando os indicadores meso e micro. Como nos esclarece Lück (2010), as políticas de gestão implementadas externamente manifestam tendência para desconsiderar as relações pedagógicas entre os professores enquanto parte integrante de uma cultura local. Segundo a autora, estas políticas não levam em consideração os aspetos relativos ao modo como os indivíduos interpretam e enfrentam os seus desafios, o seu trabalho e que atitudes expressam em relação a ele e a cada uma das suas ações. Assim, não é tido em conta como se relacionam e se comunicam as pessoas entre si e como essa interação poderá influenciar o desempenho de todos. Todos esses aspetos internos à escola desempenham um papel significativo no estabelecimento da orientação mental coletiva dos profissionais no interior da instituição escolar, a respeito de quais são os seus desafios ou problemas e de qual a melhor forma de enfrentá-los ou superá-los, o que também acaba por condicionar uma reação às propostas apresentadas pelos sistemas de ensino (Lück, 2010). Ou seja, a escola, como organização social, repleta de significados e representações, caracteriza-se pela forma como a comunidade que dela faz parte se relaciona e comunica entre si e com o exterior. É constituída por um conjunto de relações internas que influenciam a construção de uma identidade própria e que traduz a forma como esta comunica consigo própria, com os outros e com o mundo. Neste sentido, mais que uma instituição com papel de mera transmissora de conhecimentos é uma instituição que se constrói através de redes de comunicação e de interações desenvolvidas no interior da organização.



Deste modo, sendo o ambiente escolar essencialmente marcado pelas relações humanas é fundamental desenvolver uma cultura proporcionadora de um comportamento organizacional positivo, capaz de gerar mecanismos de inovação que apostem na mudança. Porém, este processo requer sempre uma reflexão contínua sobre tudo o que se passa na vida escolar e o desenvolvimento de uma visão comum. Neste sentido, o papel do líder é fundamental para uma escola receptiva à mudança, pois cabe-lhe proporcionar estruturas de harmonia, discussão, reflexão e partilha de saberes que visem o desenvolvimento educativo e social da instituição e dos seus colaboradores.

Porém, segundo Clímaco (2012), depois de alguns anos dedicados a introduzir mudanças no currículo e de analisar e investigar a natureza das reformas e inovações, conclui-se que este se trata de um processo deveras complexo, que não depende apenas de vontades individuais, de alterações estruturais, nem de um sucesso pontual. Na visão da autora resulta sim de um *processo vasto* em que todos os intervenientes se envolvem em dinâmicas de trabalho colaborativo permitindo uma autorrenovação da instituição escolar e que, quando se institucionalizam, passam a fazer parte, de forma sustentável, da sua cultura organizacional.

## **1.2 – A Escola enquanto organização que aprende**

Falar de mudança, inovação e colaboração implica falar de organização que aprende, ou seja, uma organização que se caracterize como uma comunidade humana onde se estabelecem relações importantes ao seu desenvolvimento e crescimento. Como defende Tavares (2001), uma escola onde que todos os agentes educativos colaboram entre si como comunidade educativa que aprende, com capacidade para se mudar e de se transformar mutuamente. Na visão do autor, uma organização escolar mais consciente dos seus objetivos, funções e respetiva missão. Pois “talvez não seja necessário aprender a aprender, mas aprender a desaprender para reaprender e empreender de forma diversa e a um nível qualitativamente diferente com base em métodos, estratégias, conteúdos e formas de organização, gestão e avaliação distintos” (Tavares, 2001, p. 43).

Segundo Clímaco (2005), ninguém numa organização está livre de desenvolver competências de aprender e trabalhar com os restantes elementos, no âmbito de fazer

gerar novas aprendizagens e saberes, pois a forma como se delineia um plano anual de atividades ou uma planificação conjunta pode ser um bom exemplo do modo como se articulam as ideias e opiniões dos diversos intervenientes no processo. Para a autora, as interações que se desenvolvem dentro da cultura escolar deverão proporcionar uma aprendizagem cooperativa entre os seus membros, uma vez que se torna imperativo uma organização crescer e aprender determinando relações colegiais entre as pessoas, receber e experimentar novas ideias em prol da inovação e desenvolver processos reflexivos entre pares. Corroborando a ideia da autora anteriormente citada, as organizações que aprendem desenvolvem uma visão compartilhada dentro do grupo, apostam numa cultura colaborativa, desenvolvendo estratégias com vista ao desenvolvimento individual, profissional e social de todos. Uma dessas estratégias utilizadas nas nossas escolas tem sido o recurso ao trabalho de equipa entre docentes. Equipas formadas por indivíduos que dependem uns dos outros para decidir e agir, sendo esta a qualidade fundamental que faz das equipas unidades críticas ou básicas de uma organização. Porém, para que uma equipa seja considerada um modelo é essencial saber mobilizar o potencial dos diversos elementos que dela fazem parte; agir de forma criativa e coordenada, bem como de uma forma conscienciosa de que o fruto do trabalho é de todos os envolvidos; funcionar como uma rede de equipas que se influenciam mutuamente, sendo que o espaço e o tempo destinados à partilha de saberes é determinante e fundamental para o sucesso do grupo (Clímaco, 2005).

É seguindo esta linha de pensamento, que Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kellner (2005) realçam que as escolas “podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente” (p.16). Ou seja, para Senge et al. (2005), uma escola que aprende tem como *pedra basilar* a confiança entre diversos atores que reconhecem e sabem que podem aprender uns com os outros. Afinal, “la escuela es un ecosistema social y humano” (Delgado, 1996a citado por Garrido, 2011, p.17), por isso tem a capacidade de aprender, de se desenvolver e de criar o próprio conhecimento.

Day (2004, p. 189-190), recorrendo aos estudos de Roland Barth (1990, p. 45), refere um conjunto de pressupostos sobre escolas enquanto comunidades aprendentes, nomeadamente:

- *As escolas têm a capacidade de se melhorarem a si próprias se as condições forem adequadas. A principal responsabilidade dos que se encontram fora da escola é de ajudar a proporcionar estas condições para os que se encontram dentro dela.*
- *Quando a necessidade e os propósitos estão presentes, quando as condições são adequadas, tanto os adultos como os alunos aprendem e cada um deles estimula e contribui para a aprendizagem do outro.*
- *O que necessita de ser melhorado nas escolas é a sua cultura, a qualidade dos relacionamentos interpessoais e a natureza e a qualidade das experiências de aprendizagem.*
- *A melhoria da escola constitui um esforço para determinar e proporcionar, tanto dentro como fora dela, condições para que os adultos e os jovens que frequentam a escola possam promover e manter entre eles.*

Aprender com os outros, desenvolver comunidades de aprendizagem de modo a que a instituição, por si só, aprenda a revigorar-se, a superar, com recurso a dinâmicas internas, as influências externas e que seja capaz de se autorrenovar. Desta forma, uma organização aprendente é aberta não só a sinergias vindas do seu interior, mas também é aberta ao diálogo com o meio envolvente e com o contexto onde se insere.

Góis & Gonçalves (2005) apresentam dois cenários importantes da escola que a tornam mais flexível e menos burocrática, nomeadamente a escola no seio da comunidade e a escola como organização aprendente. Segundo os autores, a escola no seio da comunidade remete-nos para uma visão de escola que se enriquece pelos laços estabelecidos com o exterior e que se caracteriza pela colaboração com a comunidade, através de parcerias diversas que contribuem para o seu crescimento integral. Os mesmos autores reforçam que a escola enquanto organização aprendente, mais humanista, igualitária e equitativa, valoriza o trabalho de equipa, a colaboração entre os docentes, menos hierarquizada e que prepara os seus educandos para a sociedade do conhecimento. Seguindo a linha de pensamento dos autores supracitados, a escola como comunidade aprendente possui maior capacidade de personalizar, diferenciar e contextualizar o currículo, baseando-se numa política de confiança, que se traduz numa organização menos burocrática, orientada para o trabalho colaborativo entre pares, dando, desta forma, maior atenção às competências de gestão.

Trata-se portanto de um desafio importante ao crescimento e desenvolvimento da organização, de uma aprendizagem constante com os outros que permita um desaprender de conceitos gastos e um descarregar de bagagens descontextualizadas ou arcaicas, em prol da renovação e da mudança positiva. Postula-se assim um novo conceito de aprendizagem, que nos ajude a sustentar esta nova ideia de escola e esta nova visão de ser professor, não apenas mero transmissor de repetitivas matérias, mas sim de um ser reflexivo, resiliente, empreendedor em constante aprendizagem e formação, elemento essencial à melhoria da qualidade na escola. Ou seja, para desenvolver uma organização aprendente é indispensável que a escola abandone todas as suas teorias tradicionalistas de outrora, “(...) é necessário que a Escola substitua a cultura de isolamento pela da participação, partilha e cooperação” (Leite, 2003, p.91). Reforça-se assim a noção de organização “como um constructo e produto humano que, para além de uma cultura e identidade próprias, possui uma capacidade própria de aprendizagem, que está subordinado ao conceito de aprendizagem organizacional” (Góis & Gonçalves, 2005, p. 95).

Uma organização que aprende promove a diversidade para que todos possam desenvolver as suas capacidades, pois a aprendizagem organizacional exige organizações com conjunturas de clima e cultura que incentivem o trabalho de equipa, o fluxo de informações, a descentralização da tomada de decisões, o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, bem como processos de mudança organizativa (Bolívar, 2007). Pretendemos assim, enfatizar a aquisição de novas competências por parte dos membros da organização, adquiridas de modo individual ou coletivamente, que possibilite a resolução autónoma por parte da organização dos desafios e dos problemas que vão surgindo. Bolívar (2007, p.24), referenciando Senge (1998), afirma que “una organización que aprende es un grupo de gente que trabajan juntos para aumentar colectivamente sus capacidades y conseguir resultados que estiman valiosos”. O autor, salientando os estudos de Leithwood, Jantzi, & Steinbach (1995, 1998), esclarece ainda que as escolas que se assemelham a organizações que aprendem têm como características marcantes uma visão e uma missão clara e partilhada com os professores e verifica-se a existência de uma *cultura escolar colaborativa*, que se manifesta num intercâmbio constante de ideias, experiências e materiais, que favorecem a aprendizagem profissional e a tomada de decisões conjunta.

Uma organização que aprende é, desta forma, uma organização que faculta a aprendizagem de todos os seus elementos e que continuamente se transforma, renova e autorregula, desenvolvendo processos contínuos de autoanálise, reflexão, pesquisa e um diálogo horizontal constante sobre as práticas, desenvolvendo métodos introdutórios de inovação. Neste sentido, e tendo em conta os processos que se desenvolvem no interior da organização, professores e gestores são motores importantes na construção de uma escola aprendente (Leite, 2003). Pois organizações que aprendem precisam de gestores e líderes que saibam partilhar poder, valorizem as diversas lideranças no seio da escola, não só as formais, valorizando o que de melhor cada um tem para oferecer.

### **1.3 – Qualidade e eficácia na escola**

Como já referimos anteriormente, mais do que nunca, nos dias de hoje, defende-se a visão de uma Escola centrada no aluno, na aprendizagem, e, acima de tudo, na qualidade dessas aprendizagens. Temas como a melhoria da qualidade e a eficácia fazem parte da ordem do dia e constituem um dos grandes desafios da escola atual. Porém, muitas são as visões e diferentes conceptualizações acerca deste tema.

Para Venâncio & Otero (2002), a qualidade e a eficácia consistem na “capacidade de diminuir as desigualdades” (p.41). Constitui em oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem diferenciadas de acordo com as suas necessidades e contexto, uma vez que “a qualidade reflete a dimensão político-social da democracia e tem subjacente a igualdade de oportunidades” (Venâncio e Otero, 2002, p.62). Pois como reforçam estes autores, o conceito de qualidade é indissociável dos recursos humanos, nomeadamente,

às características do corpo docente e à sua capacidade de motivação, de criar um bom clima a nível de relações humanas, de saber gerir conflitos, de saber manter o equilíbrio entre o trabalho coletivo, o trabalho de grupo e o trabalho individual, de proporcionar a cada aluno o currículo mais adequado às suas capacidades e necessidades, diversificando recursos e proporcionando tempo suficiente para aprender (p. 63).

O papel da escola eficaz é, mais do que tudo, desenvolver ao máximo o potencial dos seus alunos. O professor deixou de se centrar na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, passando a concentrar-se na dinamização de práticas

que levem o aluno a construir o próprio conhecimento. Propõe-se assim um novo modelo de trabalho docente, focado num ensino individualizado, personalizado e participado tendo em vista a igualdade e a equidade. Assim sendo, o conceito de eficácia pressupõe uma escola democrática e aberta à comunidade educativa e ao meio envolvente. Tem como objetivo central o sucesso dos alunos, a escola de hoje estabelece expectativas positivas face às aprendizagens e aos resultados. Pois a escola, dia após dia, dá o seu contributo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática com vista a “(...) igualdade de oportunidades de sucesso” (Leite, 2003, p. 40).

Na sociedade atual, as escolas tendem a criar um sentimento de cultura e valores partilhados por alunos e professores, com vista à inclusão. Pois nunca poderemos esquecer que o conceito de eficácia se encontra intimamente associado à capacidade de diminuir as desigualdades entre alunos e oferecer mais oportunidades de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. Como refere Leite (2003, p. 24) uma “escola para todos” em que “todos são diferentes”, exige do professor a capacidade e a flexibilidade para inovar de modo a que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar.

Neste sentido, Gaspar *in* Noésis (2007) reforça que a Comissão Europeia defende o princípio da equidade no sistema educativo, preconizando que será equitativo se os resultados alcançados pelos estudantes forem independentes do seu meio socioeconómico ou de outros fatores de desvantagem educativa e sempre que consiga adaptar os recursos às circunstâncias concretas e particulares de aprendizagem. Como refere a autora, a equidade em educação conjuga as dimensões da igualdade de oportunidades, garantindo que nenhum tipo de discriminação seja obstáculo à realização do potencial de aprendizagem de cada um e da inclusão exigindo que cada organização educativa encontre formas de assegurar essa aprendizagem.

Afinal, “assegurar que todos aprendam mais e melhor (...) passa hoje pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos, tendo como critério o seu direito de aprender aquilo que irão aprender ao longo da vida”. (Roldão, 1999b, p. 50)  
Pois,

não nos podemos conformar em ver crianças e jovens das nossas escolas, por um lado, desentusiasmados com o que se pretende ensinar-lhes e com a forma como se lhes ensina e, por outro lado,

em vê-los todos os anos excluídos do sistema fazendo-os ter cada vez menos alternativas para uma vida futura (Leite, 2003, p. 24).

É neste sentido que urge desenvolver a mudança. Uma mudança de paradigma organizacional que permita dar respostas atempadas, eficazes e de qualidade ao seu propósito: a aprendizagem dos alunos.

A cultura de escola encontra-se intimamente ligada à eficácia da mesma, bem como à sua capacidade de superar as mudanças e de produzir a qualidade. As instituições escolares são sistemas de relações interpessoais onde tudo se passa em tempo real e, muitas vezes, de modo imprevisível. Numa escola de qualidade os professores tornam-se mais positivos e uma escola mais positiva torna-se mais capaz de gerar qualidade, em que, na perspetiva de Morgado (2004), a colaboração entre docentes trata-se da questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão.

Venâncio & Otero (2002) mencionam, apoiando-se em Zabalza (1998), que as escolas eficazes se caracterizam por desenvolver um forte sentido de vinculação à comunidade, por definirem objetivos partilhados por todos e por realizar trabalho conjunto de planificação, na elaboração de projetos, avaliação de resultados e preparação de materiais, ou seja, a tomada de decisões conjunta. Os autores destacam ainda os estudos levados a cabo por Purkey e Smith (1983), que reforçam que a planificação conjunta, as relações colegiais, o sentimento de comunidade por parte de todos e o sentimento de pertença a essa comunidade contribuem para a eficácia da escola. Ainda neste âmbito, os autores salientam os estudos de Rutter (1990, p.40) que traduz que as escolas eficazes se distinguem por um corpo docente não ser constituído apenas por uma multidão de “combatentes solitários” (p. 48), mas por se distinguirem por uma maior comunicação e cooperação entre pares.

Tendo em conta tudo o que já foi referido, importa mencionar que existem vários exemplos de escolas que recorrem ao trabalho em equipa como estratégia de melhoria da planificação e gestão curricular, com vista à melhoria da eficácia. Neste sentido, é pertinente referir o desafio das equipas educativas, que surgiu aquando de dois problemas visíveis nas escolas, tais como: a prática de trabalho colaborativo pouco sólida e a falta de partilha de experiências e práticas pedagógicas entre pares (Formosinho & Machado, 2009). Surge assim, o trabalho de equipa como um modelo de trabalho com vista à melhoria das práticas, tendo em vista o sucesso escolar do aluno, objetivo central do processo educativo.

Venâncio & Otero (2002) reforçam ainda, recorrendo a um dos trabalhos desenvolvidos por Clímaco para o Ministério da Educação, que quando se fala em escolas eficazes é fundamental ter em conta alguns fatores, nomeadamente: o clima e a cultura de escola orientados para o sucesso, a existência de ambientes tranquilos e seguros, o empenho de todos no sucesso dos alunos, a coesão entre o corpo docente colaborador e aberto, uma boa rede de comunicação entre todos, a participação de todos nas tomadas de decisão e o reconhecimento do esforço e do sucesso.

Uma escola eficaz e de qualidade pauta-se assim por uma cultura de colaboração e de partilha entre os seus membros e uma relação de cooperação e de proximidade recíproca com o meio envolvente.



## **CAPITULO 2**

### **MUDANÇA ORGANIZACIONAL E CURRÍCULO**

Neste capítulo pretendemos destacar a mudança organizacional, cada vez mais emergente que visa o creditar mais autonomia e responsabilidade à escola e aos seus atores. É neste sentido que pretendemos ressaltar a importância das escolas e dos seus professores no processo de tomada de decisão, bem como na construção e gestão do currículo. Num sentido amplo de ver o currículo como um projeto único de cada escola, onde os seus docentes, numa atitude de partilha e colaboração, o desenvolvem e gerem de acordo com as necessidades do meio local. Desta forma, pareceu-nos importante discorrer também sobre a autonomia, a gestão curricular e a prática docente, que cada vez mais ganha novos contornos e dinâmicas.

Debruçamo-nos também sobre a importância do desenvolvimento de projetos, que na sua dimensão e relevância traduzem caminhos e metas a seguir em função do território educativo local. A última parte deste capítulo incide sobre a centralidade do projeto educativo, como um dos instrumentos de gestão da escola construído e avaliado coletivamente.

#### **2.1 – A escola como espaço de decisão curricular**

Para falar de qualidade educativa e eficácia é fundamental falar de currículo. A forma como as escolas e professores percecionam o currículo e se apropriam do mesmo é fundamental para perceber a qualidade das práticas que imperam nas nossas escolas. O trabalho do professor todo ele gravita em torno do currículo e da forma como o desenvolve e gere em função das necessidades dos alunos. Neste âmbito, Fullan & Hargreaves (2000), mencionando os estudos de Ashton e Webb (1986), esclarecem que os professores com menor senso de eficácia e menor capacidade de causar efeitos positivos nas suas práticas são mais preocupados em transmitir os conteúdos do currículo prescrito emanado pela tutela do que os professores que possuem um maior senso de eficácia.

Afinal, é através do currículo que os alunos se tornam os atores principais do ato educativo (Venâncio & Otero, 2002) e é o currículo que dá corpo e vida à escola, uma escola cada vez mais exigente e complexa. Como esclarecem os autores a problemática da qualidade aponta para a questão do currículo e de uma planificação e gestão curricular centradas na escola, remetendo para a implementação da incidência em trabalho de equipa para planificar e aplicar o currículo, de modo a terminar com o isolamento do professor e dos diversos departamentos, garantindo a participação de todos em benefício da diferenciação e da procura de objetivos interdisciplinares.

Deste modo, a escola, palco central da ação educativa, é, e deve ser, o espaço de decisão curricular por excelência. Cabe à escola e aos seus professores tomar as decisões curriculares mais adequadas em função das necessidades da sua população educativa, de modo a conseguir alcançar a qualidade desejada.

Fullan & Hargreves (2000) sustentam que as orientações rígidas e impostas acerca do currículo afetam as relações entre os docentes. Segundo os autores, um currículo inflexível, controlado do topo para a base, pode colocar em causa relações de colaboração, sendo, desta forma, importante dar oportunidades à escola para desenvolver e gerir o currículo de acordo com as necessidades locais, sendo um desafio muito importante em prol da mudança. Acreditamos desta forma, que para tal seja necessário estabelecer uma mudança organizacional, ao nível do clima e da cultura com alterações significativas dos processos de gestão, estruturação e conceção nos modos do trabalho docente, o que implica também uma conceção de currículo dinâmica e flexível. Ou seja, um currículo mais aberto e dinâmico que permita aos docentes decidir sobre ele.

Como refere Pacheco (2005), é difícil obter uma definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, pois trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco. “Insistir numa definição abrangente de currículo poderá tornar-se extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa” (Pacheco, 2005, p. 37). Porém, diversos autores têm desenvolvido os seus estudos sobre o que é o currículo, dada a sua centralidade em temas como a qualidade e a eficácia da aprendizagem.

À luz dos normativos, e de acordo com o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, entende-se por currículo como o “conjunto de conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo”. Porém, e não pondo de parte as diversas perspectivas e as diversas interpretações, Pacheco (2005) define currículo como:

um projeto, cujo projeto de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem (p.39).

É nesta visão de currículo como um projeto, único a cada realidade educativa, que pretendemos situar-nos, pois é vendo o currículo como um projeto construído por todos que é possível encarar a escola como espaço de decisão curricular, capaz de dar respostas educativas de qualidade aos seus alunos. O currículo é, desta forma, mais que um programa ou um plano, mas um projeto que se vai moldando de acordo com um determinado contexto e em função das necessidades locais. Ou seja, “(...) é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas, na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2005, p. 39).

Seguindo esta linha de pensamento, Grundy (1987, p.5), mencionado por Sacristán (2000, p.14), assegura que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Em jeito de síntese, Sacristán (2000, p.32), reforça ainda que o currículo:

- *É a expressão da função socializadora da escola.*
- *É um instrumento que cria uma série de usos, sendo um elemento imprescindível para empreender a prática pedagógica.*
- *Está relacionado com o conteúdo de profissionalização dos professores.*
- *Onde se entrecruzam componentes e determinações tais como: pedagógicas, políticas, práticas, administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, entre outras.*

- *É o ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação das instituições escolares.*

Assim, Escola é prática curricular. Escola é desenvolver um projeto curricular próprio desenvolvido e gerido em função das suas necessidades. É gerir um currículo centrado em realidades locais, decidir localmente o caminho a traçar em direção à qualidade pretendida. Para tal é fundamental uma abertura ao diálogo entre os seus membros, uma visão partilhada dos problemas e uma vontade de caminhar lado a lado numa construção conjunta do caminho a trilhar.

Segundo Formosinho & Machado (2010, p.78),

no que respeita à evolução da docência, constata-se um aumento da participação dos professores no desenvolvimento do currículo, a atribuição de novas responsabilidades no funcionamento da escola e a exigência de trabalho em equipa, presença na escola e participação na elaboração de projetos e planos vários.

Se queremos uma escola para todos, e não apenas para o cliente ideal, temos de aceitar o desafio de pressupor e criar diferentes processos, modos e meios de ensinar, para que se produzam condições para todos, onde todos aprendam e se sintam respeitados (Leite, 2003). Na opinião da autora, estes desafios exigem uma contínua procura de caminhos e processos adequados para cada situação e contribuem para a construção da profissionalidade docente, legitimando que os professores se assumam, mais que meros executores passivos de programas delineados por outros, mas sim como intervenientes ativos nos processos de decisão e inovação curricular. Adequar o currículo às necessidades locais concretiza-se assim através de projetos próprios tendo em conta o contexto local onde vai ser expandido.

Mas essa tarefa pressupõe pensar a escola como local de decisão e os professores com um papel ativo no currículo, deixando de ser meros consumidores do que exteriormente é determinado e meras correias de transmissão do currículo nacional para se tornarem também seus configuradores (Leite, 2003, p. 90)

Desta forma, fazer da escola um centro de decisão curricular é preciso e fundamental de modo a adequar currículo ao contexto e ao território educativo onde a escola se insere. Escola que se institui cada vez mais como “centro de fundamental de decisão educativa e de gestão curricular diferenciada e contextualizada” (Roldão, 1999a,

p.39), onde essa dinâmica se desenvolve através das relações interativas entre os diversos elementos da comunidade educativa. Postula-se assim, uma visão de escola como centro de ação educativa que requer o reforço de uma dimensão colaborativa, de trocas mútuas de ideias, conceitos e saberes, gerindo de forma integrada e participativa os processos de atuação e, conseqüentemente, o próprio desenvolvimento profissional docente.

Ninguém conhece melhor a realidade das suas necessidades que a comunidade educativa de cada escola, por isso é importante que os atores educativos tenham voz nos processos de decisão. Corroborando Leite (2003) a escola é um espaço de decisão, uma “escola para todos e de todos” (p.121), uma escola “onde todos se sentem bem, se sentem reconhecidos e predispostos a reconhecer e conhecer outros e outros saberes” (p.121). Trata-se de uma escola orientada pelos princípios democráticos, na ótica de uma “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003, p.124) ligada à autonomia da escola e dos professores lembrando que “(...) o desenvolvimento do professor é inseparável do desenvolvimento do currículo” Fullan & Hargreves (2000, p. 74).

Assistimos assim a mudanças graduais na representação e prática da profissionalidade docente, nomeadamente ao nível da relação do professor com o currículo, ultrapassando o *discurso da norma*, de um currículo meramente prescrito, para o *discurso da contextualidade* (Roldão, 1999a).

## **2.2 – Autonomia, gestão curricular e prática docente**

Como explana Roldão (1999b), é consensual a crescente necessidade de autoridade de escola, de reforço do papel profissional dos professores, de diferenciação e gestão do currículo, do direito de todos a uma melhor educação, da pressão para a qualidade numa sociedade do conhecimento. Neste sentido, ao longo dos anos, temos assistido a mudanças e torna-se portanto importante

(...) analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos relativos à sua gestão de modo a procurar formas de gerir e organizar a escola com mais eficácia e qualidade e com maior satisfação e sucesso – quer para os profissionais que nela trabalham, quer, sobretudo, para os alunos que a frequentam e a quem ela se destina (Roldão, 1999b, p. 13).

Partindo da ideia que a identidade da escola se constrói através das interações nela desenvolvidas, assim como com as suas relações com o exterior, “a autonomia da organização escolar é construtiva da própria realidade organizacional, resulta da capacidade de gerir as relações com o exterior, e de produzir internamente uma identidade própria” (Alonso, 1999, p. 47 citado por Roldão, 2005, p.27). Assim, reforçamos mais uma vez a ideia de autonomia e de poder de decisão da escola, da qual não podemos dissociar a distribuição de poder no interior da mesma, dando assim maior poder de decisão ao professor, numa ótica de atribuir mais autonomia e responsabilização na gestão do currículo.

Como já mencionámos, o currículo deixou de ter um mero papel prescrito para se tornar um projeto próprio de cada escola. Há muito que deixou de ser um modelo “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, citado por Roldão, 2005, p.28). É neste sentido, no sentido de um currículo construído, que Pacheco (2010) destaca como pilares centrais da cultura curricular o contexto, o professor, o conhecimento e o aluno. Para o autor, toda a ação pedagógica gravita em torno de um currículo, pois este último é traduzido na prática pelos docentes. Mais que um instrumento é um projeto que cada escola torna realidade, pela ação dos sujeitos educativos como elementos ativos da gestão curricular. Ainda nesta linha de pensamento, Fontoura (2006), focando Zabalza (1992), refere que o currículo constrói-se como um projeto através de três princípios, nomeadamente: adaptar os conteúdos e as atividades às condições reais do contexto; configurar espaços de ação, no âmbito dos quais o professor é o verdadeiro protagonista; gerir o currículo como uma proposta necessária a aperfeiçoar. Defendemos assim uma descentralização necessária, onde a escola, através dos seus projetos se traduz num campo de ação, com identidade própria, onde os seus professores, numa ótica de comunidade educacional, operam em função de necessidades locais.

A gestão do currículo é agora um dos passos fundamentais para a melhoria de práticas. A prática docente, que se traduz na gestão de um currículo, reveste-se de uma autonomia, para alguns ainda não devidamente aproveitada. A planificação do ensino e as tomadas de decisão são cada vez mais centradas no seu contexto, à sua população educativa, com práticas adequadas ao meio e realizadas em conjunto entre os diversos atores educativos. É importante que o docente recorra à sua autonomia curricular para promover e adequar o currículo nacional, desenvolvendo práticas inovadoras que

apoiem os diversos alunos, de acordo com as suas necessidades, provendo a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. Ou seja, que planifique modos diferenciados de promover as aprendizagens curriculares. Trata-se de uma mudança que se centra num caminho em direção ao desenvolvimento da autonomia, não só da escola como da prática docente.

O trabalho de equipa e a discussão de práticas é fundamental, indo para além da elaboração dos instrumentos de gestão estratégica da escola. É fundamental que os professores participem conjuntamente em ações de desenvolvimento e gestão curricular, com vista à melhoria de práticas e à alteração de rotinas instaladas. “Pensar a escola desta forma, é pensá-la como organização com uma identidade própria e com uma autonomia e poder de decisão, onde todos se envolvem” (Leite, 2003, p.8). Para Leite (2003) se os alunos forem tratados todos da mesma maneira, como se apenas de um se tratasse, a consequência será a exclusão.

O regime de avaliação de desempenho docente pelos pares é outro fator de mudança nas escolas que gerou alguma polémica entre os intervenientes educativos nos últimos tempos, tendo em vista a melhoria das práticas que conduzam a uma maior eficácia das nossas escolas. Trata-se de desenvolver uma Escola cada vez mais inclusiva e capaz, que idealiza o esforço dos professores para gerir as aprendizagens dos alunos com vista à equidade postulada pelo desenvolvimento da autonomia. Pretende-se desta forma incentivar o docente a desenvolver métodos de trabalho com vista à “melhoria da escola enquanto organização e do desenvolvimento do ensino que nela se realiza” (Formosinho & Machado, 2010, p.80).

Pois não podemos esquecer que

a autonomia é perspectivada como processo de capacitação da escola para assumir de forma responsável e sustentada novas competências. A escola é concebida como entidade que provoca efeitos concretos na qualidade da aprendizagem que é oferecida e condicionada às atividades dos professores na sala de aula e, nesse sentido, é o lugar estratégico para a mudança gerada a partir de baixo, mas esta deve estender-se às características curriculares e organizacionais, cujos reflexos nos processos de ensino-aprendizagem implicam o desenvolvimento dos professores e a sua capacitação para a autonomia profissional e para a melhoria da escola (Formosinho & Machado, 2010, p.83).

Na perspetiva de Leite (2003) a Escola deve usar a liberdade para adequar o discurso oficial nacional aos contextos locais e aos recursos de que a escola dispõe para

construir caminhos de maior qualidade. É verdade que há profissionais com maior facilidade em utilizar a sua autonomia profissional, onde apenas os professores mais criativos e dinâmicos conseguem resistir às orientações prescritivas do currículo e adaptá-las à realidade dos seus alunos ou propósitos. Para muitos o programa curricular acaba por ser uma prisão e uma desculpa para seguir à risca o que nele se encontra patente, ao invés de construir novas oportunidades de trabalho, definir meios e prioridades distintas de acordo com as diversas situações reais. A gestão curricular é inerente a qualquer prática docente, variando apenas a natureza das opções, os níveis de decisão e os papéis dos diversos atores envolvidos (Roldão, 1999a).

“Pensar a escola enquanto lugar de decisão e de gestão curricular é pensar a prática pedagógica enquanto atividade de investigação e de intervenção para a mudança” (Leite, 2003, p.7). Desta forma, é fundamental que os modos de trabalho dentro da organização escolar estruturam novas relações entre os docentes e novos processos de trabalho pedagógico. Pois não podemos esquecer que os professores são a peça fundamental do puzzle que constrói o currículo local, que respondem aos desafios colocados pelas políticas educativas ministeriais e pela sociedade. São os professores os agentes principais na gestão do currículo, que incrementam *boas práticas*, que põem em marcha as metodologias necessárias para atingir aprendizagens de qualidade. Os professores exercem influência sobre os seus alunos, por isso devem ser os primeiros a pensar a mudança, vendo as suas salas, mais que meros locais de cumprimento de programas ou a ação docente, mais que uma atividade burocrática em função de ações curriculares estanques em disciplinas. Entramos assim no campo das decisões partilhadas, onde para além da tomada de decisões isoladas relativas à gestão do currículo é fundamental desenvolver ações de trabalho conjunto.

Admitir que o currículo é uma construção social, um conceito multifacetado, construído e negociado em diferentes níveis e áreas (Goodson, 1997, referido por Leite, 2003), presume a noção que uma parte substancial desse currículo se constrói nas escolas. A mesma autora destaca os estudos de Skibelck (1974-1984) que defende o trabalho conjunto de professores e alunos para conceber o currículo e a liberdade para os professores e alunos, bem como responsabilidade da escola para com o seu contexto. Pois o melhor lugar para desenvolver o currículo é onde se encontra o aluno, portanto a escola (Fontoura, 2006). Assim, defendemos um modo de reestruturação e mudança organizacional e curricular que aposte na autonomia, onde a solução seja a



descentralização e uma maior capacitação das escolas e professores (Leite, 2003). É imperativo que as mudanças tenham em conta o nível micro e meso, ao invés de se traduzirem apenas em políticas transmitidas do topo para a base.

Em jeito de síntese, é importante atribuir às escolas e aos seus atores maior autonomia nas tomadas de decisão educacionais e curriculares (Leite, 2003; Fernandes, 2011), onde o trabalho colaborativo é fundamental para “conseguir uma gestão integrada dos processos de atuação e do propósito do desenvolvimento profissional” (Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004, p.147).

### **2.3 – O projetos de escola: a centralidade do Projeto Educativo**

Falar de projetos em pedagogia significa falar de mudança, de alteração do presente em prol de um futuro, de intervenção e de esperança no futuro (Costa, 2007). Assim, um projeto implica sempre o traçar de novos caminhos em direção às metas que nos propomos alcançar, como forma de responder a novos desafios. Este ponto é dedicado ao tema dos projetos de escola em particular, que “constituem uma das modalidades mais conhecidas no que diz respeito ao planeamento, organização e gestão do trabalho em contextos educativos” (Costa, 2007, p.97), destacando a centralidade do Projeto Educativo de Escola.

O Projeto Educativo constitui, como fundamenta Fontoura (2006), uma etapa fundamental na construção do currículo formal, sendo o currículo um *continuum* onde se inscreve um conjunto de planos e experiências inter-relacionados que os alunos realizam sob a orientação da escola. Traduz assim o caminho da descentralização e da autonomia da escola e dos seus atores, dando a estes a responsabilidade e o protagonismo real das ações, revelando a escola com um núcleo funcional e organizacional, onde os professores operam tendo sempre como finalidade central a aprendizagem dos alunos. Para além do mais, constitui, por si só um instrumento de inovação e um documento integrador, que exprime finalidades e objetivos futuros fundamentados em mecanismos de participação e atuação democrática e de tomadas de decisões (Sebarroja, 2001).

É através de projetos que a escola constrói algo coletivo, com a participação de todos os envolventes, facilitando a reflexão conjunta, com vista um horizonte futuro. O

projeto é assim a materialização na construção da mudança numa ótica de comunicação e diálogo, com a participação de todos os envolvidos no trabalho, existindo um envolvimento e desejo comum de querer fazer mais e melhor, pois pensar em construção local da mudança, é pensar no desenvolvimento de toda uma cultura institucional de envolvimento de todos na concepção e desenvolvimento de um projeto comum (Leite, 2003). Ou seja, o projeto dá entidade à escola, dá movimento ao cotidiano educativo, porém “não há projeto sem vida e movimento contínuo” (Sebarroja, 2001, p.92). Reforçamos assim a importância que é para escola como sistema vivo de interações humanas, conceber, gerir e avaliar os seus projetos, de acordo com as especificidades do seu contexto. O Projeto Educativo de Escola (PEE) é assim um instrumento fundamental para considerar a instituição escolar como unidade organizacional de decisão (Costa, 2003) e é através dele que esta pode delinear as suas prioridades e intenções, num sentido de territorialização das políticas educativas. É neste sentido que o PEE assume um papel central na organização escolar.

Como elucida Alarcão (2001), este instrumento de gestão estratégica resulta da visão que cada instituição escolar pretende para si e implica uma edificação coletiva, onde é definida a missão específica de cada um, delineadas metas e estratégias a atingir. Segundo a autora, a escola “necessita ter uma visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão” (p.26), sendo que da visão sobre a escola deriva o seu projeto, interactivamente construído e desenhado com o envolvimento de todos e através do diálogo entre as diversas estruturas que nela habitam. Na opinião de Nóvoa (1995), o PEE é um *pano de fundo* sob o qual os diversos atores educativos se devem mover e agir, desenvolvendo um trabalho de consensos dinâmicos em torno de propósitos partilhados.

Transferir a responsabilidade da melhoria da qualidade educativa para a própria instituição escolar é referir a confiança depositada “no Projeto Educativo da Escola como um marco e plataforma para dar uma coerência às ações individuais” (Bolívar, 2012, p.60). Sendo desta forma necessário que se legitime a necessidade de conceber e desenvolver um PEE que dê sentido e significado às diversas ações e que sirva de plataforma de entendimento entre os docentes, entre as diversas estruturas organizacionais, a comunidade circundante e os demais parceiros da ação educativa (Leite, 2003).

À luz da legislação, o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, republicado a 2 de julho, de 2012, pelo Decreto-Lei 137/2012, no artigo 9.º, refere o PEE como um dos instrumentos de autonomia da escola, como o documento que consagra a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Desta forma, o artigo 9.º menciona o PEE como um instrumento de gestão que obedece a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado. O mesmo artigo destaca ainda o PEE como “(...) um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual ou coletiva”. Portanto, um elemento fundamental de reforço de autonomia da escola, que, como alude Grade (2008), recorrendo às palavras de Canário (1992), permite criar novos modos de pensar e agir, que favoreçam a produção de mudanças com significado organizacional. Permite à organização escolar “um certo espaço de liberdade” que lhe possibilite afirmação face à comunidade, propiciando a sua identificação e reconhecimento, tratando-se de um projeto que “deve ser coletivo mas favorecendo a interação; autónomo mas não independente” (Carvalho & Diogo, 1999, p.45). Está, desta forma, estreitamente relacionado com o propósito de autonomia, indispensável para a construção contínua e fundamentada da mudança dentro da instituição escolar. É o resultado de um trabalho colaborativo de todos e para todos, de grande ligação num compromisso e “uma procura coletiva de respostas aos desafios que a sociedade atual nos vai colocando para uma qualidade do ensino e da educação” (Leite, 2003, p. 93). Ou seja, é uma forma de dar coerência ao caminho e às ações escolhidas para uma determinada organização escolar.

Elaborar o projeto, mais do que um trabalho focalizado para a consecução de um instrumento de carácter administrativo e burocratizado é, e deve ser, uma oportunidade – sobretudo para os professores – de falarem, de passarem em revista e de porem em comum os planos de ensino, formativos e organizativos, da escola onde se trabalha (Antúnez et al., 1992, p.21, referido por Leite, 2003, p. 93).

Na teoria de Leite (2003) o PEE é um dispositivo fundamental para a construção contínua da mudança, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a

articulação das participações dos diversos protagonistas, concebido numa ótica de escola como unidade organizacional. Como instrumento de concretização e gestão da autonomia de uma organização escolar, define as políticas educativas da instituição, aponta perfis de mudança, expressando intenções e uma ideia de caminho a seguir. Um plano que expressa modos de intenção que se desejam e formas de operacionalização dessas intenções. Confere, desta forma, singularidade a cada instituição escolar sendo o reflexo da sua identidade. É através dele que cada escola responde aos seus desafios e que constrói o próprio percurso.

Os Projetos curriculares de escola e de turma deram lugar com a nova legislação vigente, aos projetos próprios e aos planos de turma, que à semelhança dos primeiros, continuam a ser instrumentos importantes de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógicas adequadas a um contexto específico.

Assim sendo, o PEE ou outros projetos em educação fomentam uma cultura de investigação-ação, reflexão e de análise focados para aprendizagem dos alunos o qual será melhor conseguido numa perspectiva de trabalho colaborativo entre os professores, com vista a qualidade. Os planos de turma são projetos abertos e dinâmicos que pretendem, acima de tudo, adequar o currículo nacional à especificidade da escola em geral e, conseqüentemente, de cada grupo turma em particular. Dão assim significado à escola, quando esta se orienta pelo princípio da inclusão, rompendo com a escola tradicional e transmissiva de outros tempos. Vendo os alunos como seres únicos e individuais, com características e necessidades distintas, valorizando a sua cultura e os seus saberes, pretendem ser meios de gestão curricular no sentido de uma escola de sucesso para todos. São ferramentas que proporcionam à escola à organização a construção da mudança. Rompe com o currículo uniforme igual para todos os alunos (Leite, 2003).

Carvalho & Diogo (1999) referem que o PEE “permite o salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à ação, ao assumir-se como organizador da diversidade e construtor de espaços de autonomia” (p.49), permitindo “a delegação de responsabilidades, favorecendo a implicação de diversos participantes. É um gerador de descentralização” (p.49), dando uma nova perspectiva de Escola como centro de decisão. Desta forma, “deverá favorecer a aproximação dos centros de decisão dos atores. É um

impulsionador de uma atitude democrática e comunicativa” (p. 50) e, como tal, “exige competências próprias, o que tem como consequência a potencialização de atitudes de autoformação, de reflexão, podendo tornar-se, assim, um dispositivo de formação” (p.51). Neste sentido “propícia, através das realizações concretas, das exigências de trabalho de equipa, da avaliação, de uma nova relação entre a atividade individual e grupal, a emergência da mudança social” (p.51). Resumindo, requer um trabalho coletivo e respostas coletivas (Carvalho & Diogo, 1999).

Dar sentido a uma Escola com poder de decisão para melhor enfrentar as mudanças necessárias aos desafios impostos pela sociedade de hoje e proporcionar, criar e desenvolver modos de ação de acordo com o seu território educativo, como ponto de partida da contextualização curricular, possibilitando a reconstrução do currículo nacional em prol da igualdade de oportunidades. É neste sentido que todos se envolvem na construção coletiva do currículo, construindo projetos próprios que deem sentido à instituição escolar e sirvam de referência às decisões e ações quotidianas, com vista a uma intencionalidade educativa coerente e clara.

## **CAPÍTULO 3**

### **CULTURA COLABORATIVA E COLEGIALIDADE DOCENTE**

No presente capítulo dedicamos a nossa atenção à cultura colaborativa e à colegialidade docente. Nos primeiros pontos, percorremos alguns marcos da literatura sobre a cultura e o clima organizacional que funcionam como ponto de partida para a abordagem ao tema das culturas docentes e do papel do professor, que, ao longo dos tempos, tem sofrido mudanças. Desta forma, estabelecemos uma ligação aos pontos seguintes onde de um modo mais descritivo problematizamos o tema da cultura de colaboração entre professores, dos seus benefícios, fatores potenciadores e de constrangimento, traçando assim uma linha orientadora à luz de estudos efetuados por diversos autores. Tentamos assim sustentar a importância do trabalho colaborativo docente para a implementação de mudanças, para o desenvolvimento de práticas de gestão curricular e para a melhoria da qualidade educativa.

Neste capítulo também dedicamos a nossa atenção aos fatores que provocam o desenvolvimento de uma cultura individualista, arraigada a convicções tradicionalistas de outros tempos e às subculturas que se formam no interior da escola em função dos grupos de pertença.

Para além do referido, pretendemos também enfatizar a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional docente, onde procuramos caracterizar as vantagens e benefícios do trabalho conjunto para o crescimento profissional, a aprendizagem entre pares e a formação contínua. Tentamos também, descrever, a importância de práticas de reflexão e investigação conjunta na prática docente.

#### **3.1 – Clima e cultura da organização escolar**

Quando se fala em mudança e qualidade nas instituições escolares existem dois conceitos importantes a mencionar, nomeadamente o clima e a cultura organizacional. O modo como cada indivíduo vive, vê e sente a Escola é traduzido no Clima e na Cultura da instituição, que permitem observar e compreender variações e características existentes em cada escola individualmente, bem como a sua relação com o meio

envolvente. “A escola é um contexto” Palomares (2003, p.114) citado por Silva (2010, p.34), logo, a escola desenvolve a sua cultura, o seu *ethos*, resultado das relações que se estabelecem por parte dos diversos componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo. É neste âmbito, que compreender as pessoas, as suas relações, as suas rotinas e dinâmicas é fundamental.

Alarcão (2001) reforça a centralidade e a importância das pessoas no espaço escolar. Segundo a autora “quem a torna viva (a escola) são as pessoas” assim como todas as ligações e interações que se estabelecem entre elas.

As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os recursos seriam um desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se (Alarcão, 2001, p.20).

Existem também características subjetivas, que cada elemento transporta para esse palco educativo, embora as dinâmicas e processos sociais que ocorrem no interior de cada sistema escolar sejam singulares e característicos de cada uma. Podemos dizer que, “Clima e Cultura são conceitos multidimensionais, construídos a partir de influências significativas que os diversos elementos de uma comunidade, bem como quem a observa lhes dá” Lück (2010, p.140). Mesmo sendo conceitos diferentes, ambos se acrescentam e interligam, expressando-se dinamicamente por gestos, atitudes, discursos, comportamentos individuais e coletivos e manifestam-se sempre que se apresenta a necessidade de resolver situações problemáticas ou enfrentar desafios. A cultura escolar “não é estática, é um processo contínuo, em que atitudes e valores se reforçam umas às outras continuamente” (Senge *et al.*, 2005, p.192). Abarca sempre a forma como os sujeitos agem ou reagem no terreno escolar, seja entre as paredes da sua sala de aula, no seu departamento curricular, no seu ciclo de ensino ou no espaço escolar em geral. “Carateriza-se pela forma como os valores, as crenças, os preconceitos e o comportamento ocorrem dentro dos microprocessos políticos da vida da escola” (Day, 2004, p. 191).

Assim, se queremos falar de “cultura escolar, não podemos ficar pelo nível macro do sistema, mas temos de ir ao interior das escolas concretas para detetar as suas especificidades e o campo da determinação que resulta das práticas dos seus atores” (Barroso, 2005, p.56-57). Ou seja, ter em conta a aptidão que cada organização escolar

tem de criar e fortalecer a sua própria cultura através das relações desenvolvidas entre as estruturas formais e informais que dela fazem parte.

Como esclarece Silva (2010), as organizações escolares são criações amplamente sociais que resultam de interações entre as pessoas que a constituem e a formam. Neste sentido, o autor supracitado, recorrendo aos estudos de Delgado (1994) clarifica algumas características da cultura organizacional, esclarecendo que:

- Cada escola em geral e cada sala de aula em particular geram a sua própria cultura.
- A cultura de uma organização educativa não é monolítica nem uniforme, uma vez que no interior da mesma podem coexistir, colaborar ou friccionar diversas culturas distintas.
- Que a cultura constitui um marco para a adaptação e desenvolvimento de todo o ecossistema educativo, porque ao mesmo tempo que os seus membros se adaptam também transformam e renovam essa mesma cultura.
- A cultura é dinâmica tendo como base a negociação de significados compartilhados por todos.

O autor supracitado refere ainda que certos aspetos de cada cultura de escola também estimulam ou inibem determinadas condutas e dinâmicas de ação, realçando a importância de estes se sentirem satisfeitos consigo mesmos e com o ambiente onde se inserem. Assim, a cultura não é estática, mas sim um conjunto de ações que se desenvolvem entre os membros que dela fazem parte, implicando sempre o movimento que se traduz num intercâmbio constante de significados e representações.

Segundo Lück (2010) o Clima Organizacional diz respeito a um conjunto de crenças, valores, opiniões, percepções da realidade em suas inúmeras expressões, que se manifestam na identidade de escola, traduzindo assim a sua personalidade, representando deste modo o que a escola realmente é, através do que realmente produz e constrói. Por sua vez, a autora fundamenta que Cultura Educacional é um conjunto de princípios filosófico-sociológico-pedagógicos delineados fora do terreno escolar para concretizar os objetivos educacionais delineados pela sociedade e processos educacionais projetados por profissionais da Educação, no âmbito de sistemas de ensino e dos órgãos de legislação e administração educacional. Para a autora, é a partir de fundamentos, diretrizes, objetivos e metodologias comuns, que se criam operações diferentes a cada organização escolar, com distintas intensidades e expressividades,



através de processos dinâmicos de interação pessoal entre os diversos elementos da comunidade educativa. A autora destaca ainda dois tipos básicos de Cultura Escolar, nomeadamente: as Individuais e as Colaborativas, relatando que ambas têm implicações diferentes para a mudança e para o desenvolvimento das Escolas, como veremos mais à frente.

Podemos assim dizer que Clima é o que está mais à superfície e o que é mais observável e encontra-se associado a um estado de espírito coletivo de um grupo, à satisfação, à atmosfera ou ambiente. É o resultado dos elementos culturais já instalados, ou ampliados pela influência de elementos recebidos do exterior. O Clima é, desta forma, como um reflexo da Cultura de uma escola e indica que esta última determina, em parte, o seu clima, nomeadamente o moral, o prazer, o bem-estar ou a eficácia dos professores e alunos (Thuler, 2001, referido por Lück, 2010). Ou seja, “o clima pode ser considerado uma parte mais visível da cultura escolar” (Silva, 2010, p.39), pois está relacionado com comportamentos e condutas e a cultura “representa a parte submersa da organização, composta por valores e significados compartilhados pelos seus membros” (Sallán, 1996, p. 360, citado por Silva, 2010, p.39). As relações, rotinas e dinâmicas que se estabelecem entre os indivíduos de uma instituição formam assim uma cultura própria a cada núcleo de pessoas. O clima é o resultado dos elementos culturais instalados pela interferência de causas externas. “As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor cada dia” (Alarcão, 2001, p.20).

Silva (2010) salienta ainda que o clima de uma organização se traduz como uma atmosfera geral do centro educativo ou da aula, captado fundamentalmente pelos alunos, mas também pelos restantes elementos da comunidade educativa. O mesmo autor conclui que o clima é muitas vezes entendido como qualidade organizativa que utiliza como principal fonte de informação a direção escolar e os professores, o que distingue vivamente umas organizações das outras, sendo, desta forma, uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar. Neste sentido, o clima está diretamente ligado a questões de qualidade e de eficácia, pois o clima institucional e o clima das aulas contribui para a qualidade das aprendizagens (Silva, 2010). O mesmo acontece com a cultura, que se encontra ligada à interação social desenvolvida entre as pessoas, cujas motivação e ação contribui para o desenvolvimento ou não de boas práticas.

Para Fullan (2002) a Cultura organizacional tem um caráter mais duradouro que o Clima. Para este autor é a construção coletiva de uma personalidade expressa através de um conjunto de regras e expectativas, mais ou menos duradouras, embora mutável, da identidade real da escola. O autor esclarece ainda que diz respeito a como as pessoas pensam e agem, de acordo com uma série de práticas interativas, existindo vários aspectos que expressam a Cultura de uma escola, tais como:

- A dinâmica global de escola.
- O papel profissional assumido pelos seus atores e a relação deste com o papel social da escola no seu contexto comunitário.
- Os processos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados.
- O uso e o cuidado com os espaços.
- A disposição e uso de objetos expostos em seus vários ambientes, indicativos do que é considerado importante e, de que pretendem reforçar e orientar.

Lück (2010) distingue ainda cultura aberta de cultura fechada, definindo a cultura aberta como flexível, adaptável, com elevado espírito de participação na tomada de decisões e criatividade orientadas pela renovação, de modo a acompanhar e a ligar-se às mudanças do mundo externo. As comunicações tendem a ser paralelas, promovendo interações formais e não formais, caracterizadas por autenticidade, respeito e empatia (Lück, 2010). Por sua vez, a cultura fechada é formal, fragmentada, hierarquizada e tende a concentrar o poder da tomada de decisão nas estruturas formais e sobre a definição de usos e costumes, estabelecendo regularidades para preservar esse poder e garantir continuidade de práticas estabelecidas (Lück, 2010). Aferimos assim que a cultura aberta proporciona uma maior aprendizagem coletiva, pois encontra-se aberta à transformação e à inovação, pondo de parte a carga negativa que a resistência à mudança transporta. Em virtude do mencionado é necessário haver uma cultura aberta na organização escolar, que proporcione um trabalho de envolvimento e parceria entre todos os elementos da comunidade educativa.

Não podemos deixar de referir que a cultura organizacional poderá ser considerada como uma variável interna, com a finalidade de melhorar o êxito e a eficácia da sua atuação. Desta forma, para a existência de uma escola eficaz é importante ter um clima e uma cultura abertos e flexíveis, orientados para o sucesso, na perspectiva de Venâncio & Otero (2002, p.52),

caracterizada por um ambiente de tranquilidade e segurança, pelo empenhamento no sucesso dos alunos, pela preocupação em identificar e resolver problemas, pela coesão entre o corpo docente colaborador e aberto, pela comunicação e informação que circula entre todos, pela participação de todos nas tomadas de decisão e pelo reconhecimento do esforço e do sucesso.

Nóvoa (1995, p.29), citando Brunet (1988), reforça que “as organizações escolares, ainda que estejam integrados num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham”. O autor evidencia a existência de duas culturas, uma externa, que diz respeito ao contexto onde a escola se insere e que influencia as dinâmicas da organização, bem como a sua identidade e singularidade e outra interna que diz respeito ao conjunto dos significados e arquétipos partilhados pelos que nela habitam. Mas tendo em conta o nosso estudo é na cultura interna que vamos incidir. Nóvoa (1995, p.29) refere também que “a cultura enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente”.

Assim, a cultura organizacional escolar é mais do que o clima ou o *ethos* geral de uma escola (Lima, 2002). Na opinião de Hargreaves (1998) a cultura transfere aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente concebidas e coletivamente partilhadas de uma comunidade já estabelecida, constituindo um enquadramento para a aprendizagem local. Pois, para o autor, “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (p.186). Constata-se assim que professores que trabalham o mesmo ano e disciplina em várias escolas têm uma percepções diferentes da sua rotina, em parte devido às suas experiências de vida pessoal, mas também devido à cultura da organização onde lecionam. Há instituições onde existe um grande envolvimento por parte de todos nas decisões, onde a opinião de todos é importante, onde o professor vê a sua competência reconhecida e uma valorização do seu papel. Porém, uns terão experiências mais ou menos acentuadas neste campo. Porém, a forma como os docentes são tratados na sua instituição e o modo como a cultura envolvente os estimula a realizar o seu trabalho, provoca implicações para a qualidade, eficácia e excelência do ensino nas escolas, para

o modo como se relacionam com os alunos e os implicam no processo quotidiano da aprendizagem (Fullan & Hargreves, 2001).

Queremos assim enfatizar uma visão *interaccionista* de cultura como uma *rede de movimentos*, Moscovici (1989) citado por Nóvoa (1995, p. 29). Pois, para melhor fiador de equidade e eficácia do serviço educativo prestado é a afirmação livre das identidades culturais de cada organização escolar, capazes de gerar climas específicos, identificados com cada realidade local, onde a liberdade de ensinar e aprender respeitem as particularidades locais e reflitam as lideranças existentes (Silva, 2010).

### **3.2 – Cultura(s) docente: o papel do professor em mudança**

Há vários anos que diversos autores têm vindo a reforçar a importância do professor na realização de mudanças. As escolas e os professores estão a ser cada vez mais afetados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado. Porém, nem sempre a resposta a esta realidade é a mais adequada e eficaz. Desta forma, as mudanças são sempre desafios para os professores e é importante estes abrangerem a utilidade dessa mudança, pois trata-se de uma “interrogação constante por parte de quem vive” (Hargreaves, 1998, p.27).

Como mencionado, também a profissão docente e o papel do professor têm sofrido mudanças. Como refere Nóvoa (1995, p. 36), “a profissão docente encontra-se num processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas” onde, como corrobora o mesmo autor, desempenham um vasto conjunto de papéis, numa dinâmica de *(re)invenção* da profissão docente.

Day (2004, p.44) cita que “o ensino é uma profissão orientada por valores, relacionando-se no seu sentido mais profundo, com a mudança, de uma forma direta, no crescimento dos alunos e, de uma forma indireta, na melhoria da sociedade em geral”. Todavia, também é devido às diversas mudanças que se tem verificado uma crescente complexidade no trabalho docente. O professor tem perante si a complexa tarefa de ensinar todos os dias a alunos com diferentes características e ritmos de aprendizagem, tarefa que, cada vez mais, não pode ser encarada de forma solitária, mas sim recorrendo à colaboração entre pares, que partilham as dificuldades, problemas e especificidades do seu dia-a-dia profissional que é a de ensinar e de aprender. Como refere Roldão (2007)

ao longo de quase dois séculos, a forma pouco organizada e pouco eficaz do trabalho docente pautou as nossas escolas, onde o ensino segmentado e distribuído em parcelas imperou, onde os docentes raramente comunicavam, discutiam ou observavam as práticas uns dos outros para as melhorar com base no saber construído coletivamente. Segundo a autora, as características de uma cultura profissional docente de outrora, marcada pela realização repetida de rotinas pré-estabelecidas, a uniformidade, a dependência praticamente exclusiva de manuais, a escassa iniciativa e a tradição arreigada de um trabalho individual não partilhado e pouco discutido com os colegas, tem sofrido mudanças, dando lugar a uma ação mais esclarecida e interveniente da classe docente. Cabe, desta forma, aos professores “responsabilidades acrescidas nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou produção de materiais curriculares” (Roldão, 1999b, p. 18).

Segundo Nóvoa (1999), no âmbito de uma *nova profissionalidade docente* em Portugal, é importante pensar o professor não de forma isolada, mas integrante de um corpo profissional e numa organização escolar. Na opinião do autor, começa a desenhar-se uma nova fase nas nossas instituições escolares, uma mudança significativa, nomeadamente no aprender a trabalhar com os outros, desenvolver competências em grupo, numa aprendizagem cooperativa e de uma aprendizagem gradual e constante.

Vários estudos têm comprovado que o envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões, o trabalho de parceria com os colegas, a partilha e o envolvimento de todos na missão de cada instituição, podem ter impacto no sucesso escolar dos alunos e no seu desenvolvimento profissional. Cada vez mais a atenção recai sobre os assuntos exteriores à sala de aula como fatores que poderão influenciar significativamente os processos de melhoria da escola. Na perspetiva de Lima (2002, p.20), “as culturas docentes deverão ser perspetivadas não apenas de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como *sentir* ou *pensar*”. Para o autor é mais proveitoso abordar as culturas de professores se as encararmos, não apenas como um conjunto de valores, representações e normas, mas também como *modos de ação e padrões de interações consistentes e relativamente regulares* que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho.

A forma de trabalhar dos docentes tem vindo a alterar-se, pois como refere Hargreaves (1998), o trabalho entre pares significa agora muito mais do que fazer

reuniões previamente planejadas ou manter conversas casuais, pois pode também envolver a planificação conjunta, o desempenho da função de orientador de um professor inexperiente. Segundo Fullan & Hargreaves (2000, 2001) existem uma série de dilemas e problemas fundamentais à implementação de uma mudança na educação, que passamos a sintetizar:

- Sobrecarga – O trabalho docente burocratizou-se, as expectativas intensificaram-se e difundiram-se as obrigações. Para além da preparação da sua prática pedagógica, o docente tem uma carga burocrática significativa. A composição das turmas mudou, com grupos maiores e mais heterogêneos que requerem uma resposta individualizada a cada aluno. As inovações e as reformas aumentaram o nível de responsabilização o que provoca alguma tendência para desenvolver ansiedade.
- Isolamento – O isolamento profissional dos professores limita a renovação de ideias e a investigação de soluções, fazendo com que o stress seja interiorizado e acumulado, permitindo a continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes, que não vêem as suas práticas renovadas. Permite o conservadorismo e a resistência à mudança. Muitas vezes, é mesmo a estrutura física dos edifícios escolares e os horários rígidos que não permitem o encontro entre docentes e a partilha de ideias e práticas.
- Pensamento de Grupo – Para alguns docentes a colegialidade poderá representar mais constrangimento do que uma oportunidade de partilha ou entreajuda, porque, muitas vezes, é desenvolvida uma pressão de grupo, quando as lideranças não se envolvem verdadeiramente nesse pensamento. Ou seja, muitas vezes, em vez de a colaboração surgir de uma forma valorizada de se trabalhar, ela é imposta. O trabalho a sós também tem os seus momentos válidos e a individualidade é também necessária.
- Competência Não-Utilizada e negligência da incompetência – Aproveitar a experiência dos mais velhos e as ideias idealistas e a energia dos mais novos é fundamental para a melhoria das práticas. Dever-se-á aproveitar aquilo que os docentes têm para oferecer independentemente dos anos de carreira, idade ou lugar que ocupam na estrutura. Por vezes existem talentos escondidos subaproveitados, que se limitam às suas salas de aula e ninguém conhece na

realidade o seu potencial e outros continuam a cometer os mesmos erros ano após ano.

- Limitações do Papel do Professor – O ensino era considerado como uma carreira onde o professor tinha pouca hipótese de evolução. A única forma de alargar o papel docente era o afastamento da prática letiva para efetivar uma colocação administrativa. Passar anos a desempenhar o mesmo papel é desgastante e provoca alheamento e desmotivação. Se desejamos que as dinâmicas das aulas sejam eficazes, as escolas também necessitam de o ser e encontrar respostas para motivar os docentes a sentirem-se úteis e capazes.
- Soluções deficientes e reformas falhadas – A maioria das reformas educativas não têm sido bem-sucedidas. Revelam-se estratégias definidas do topo para a base sem auscultar a voz dos profissionais do terreno. Parece que nem as estratégias da base para o topo nem as do topo para a base resultam, por falta de comunicação e entendimento entre ambas as estruturas.

Assim, é notório que a mudança nem sempre tem em conta as necessidades de quem trabalha no território educativo, de quem conhece as suas características ao pormenor e teria uma palavra a dizer ou sugestões a propor. Muitas vezes os docentes vivem o seu quotidiano, alheios aos outros, atarefados com as suas tarefas burocráticas e de responsabilidades administrativas. Os docentes com maior dificuldade ou menor experiência escondem-se nas suas salas com receio da exposição, em vez de procurar ajuda junto dos colegas. Atualmente, muitos docentes viram os seus escalões congelados, gerando algum desânimo e desmotivação. Por vezes, os mais experientes confinam-se ao seu lugar da carreira e nem sempre se preocupam em ajudar o outro, chegando a considerar o discurso dos mais jovens, pouco coerente e utópico. Posto tudo isto, e como sustentam Fullan & Hargreaves (2000), de modo a resolver todos estes problemas que assolam as nossas escolas e o quotidiano profissional dos professores, é fundamental que os professores se envolvam e trabalhem em conjunto como se de uma comunidade se tratasse.

Como focámos anteriormente, o papel do professor tem vindo a alterar-se bem como a sua participação nos processos de decisão da escola, mas é fundamental reconhecer a importância do professor na concretização das mudanças. Trabalhar conjuntamente com os outros, crescer profissionalmente com os seus pares e com as inovações que se vão impondo, ao invés de continuar arreigado às suas ideias e

convicções. Assim como os mais jovens precisam de encontrar apoio junto dos mais experientes, para ingressar na cultura escolar e ganhar a experiência necessária à sua autoeficácia profissional.

Hargreaves (1998) destaca duas dimensões nas culturas de ensino, nomeadamente o *conteúdo*, que diz respeito a atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas de agir que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores ou na comunidade docente mais vasta e a *forma*, que envolve padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas. Esta última é observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam, e a forma como podem ou não mudar ao longo do tempo. O autor destaca assim quatro formas gerais de cultura docente, cada uma das quais com distintas implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa, sendo elas, o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização, sobre as quais nos debruçaremos com especial enfoque no ponto 3.5, do presente capítulo.

Em suma, para promover mudanças no ensino é fundamental dar a devida atenção a quatro aspetos fundamentais (Fullan & Hargreaves, 2000) nomeadamente, o propósito do professor; o professor como uma pessoa; o contexto do mundo real em que trabalham os professores e, por último, e sem descurar a importância dos primeiros, mas o mais importante para o nosso estudo, a cultura do ensino e as relações de trabalho que os professores têm com os colegas.

### **3.3 – Culturas de colaboração: contributos e constrangimentos**

Um dos objetivos deste trabalho é enfatizar a importância da relação entre os professores para o desenvolvimento de uma cultura de partilha e de aprendizagem conjunta, que forneça um contexto vital para o desenvolvimento profissional do professor e da forma como ele ensina. Pois como afirma Hargreaves (1998, p. 186), “o que acontece dentro de uma sala não pode ser dissociado das relações que são projetadas no seu exterior”. Resumindo, como referem Alarcão & Canha (2013) a colaboração é “uma ideia consequente, um recurso que permite realizar ações e concretizar propósitos” (p.46), ou seja é “um processo de realização em que diversas pessoas intervêm” e onde “a diversidade enriquece” (p.47). Colaborar assenta assim



numa atitude de abertura e receptividade às ideias do outro de modo a proporcionar um crescimento profissional através de um processo de autoformação.

A escola eficaz contrapõe a cultura transmissiva e individualista, pois tenta fomentar a cooperação e a atividade reflexiva nas escolas com vista à melhoria da qualidade educativa em prol da equidade e da igualdade. É extremamente importante o desenvolvimento de atividades partilhadas entre o pessoal da escola e os alunos. O trabalho de equipa entre alunos e professores poderá ser também uma forma de quebrar a barreira existente entre alguns docentes e discentes. Levar em consideração as ideias dos alunos para a planificação poderá ser uma forma de os motivar a ir à escola e a melhorar o seu sucesso escolar. Neste sentido, Lima (2008, p. 98) refere que num estudo efetuado por Rutter, as “escolas onde as aulas eram planificadas em conjunto, os alunos eram mais assíduos e manifestavam menos episódios de delinquência. Uma razão para este facto era a planificação conjunta constituir uma oportunidade para os professores se apoiarem mutuamente nestes domínios”.

Para além do referido, é relevante mencionar que a colaboração é uma prática importante ao desenvolvimento da escola. Fullan & Hargreaves (2000) focam “o poder da colaboração” (p. 64) mencionado os estudos de Rosenholtz (1989) que estabelece uma diferenciação entre *escolas travadas* e *escolas em movimento*, destacando que os professores das escolas em movimento trabalhavam mais em conjunto, contribuindo para um aperfeiçoamento comum das suas práticas, melhorando os níveis de autoeficácia profissional e de aprendizagem ao longo da carreira. Segundo os autores anteriormente mencionados, a colaboração entre docentes permite que estes confiem, valorizem e legitimem a partilha de conhecimentos entre pares, contribuindo para o crescimento de escolas eficazes e abertas à mudança. Para os autores, a colaboração tem impacto sobre a incerteza no trabalho.

Segundo Ashton & Weeb (1986), mencionados por Fullan & Hargreaves (2000), a colaboração ajuda a reduzir a sensação de impotência dos docentes e a aumentar a sua sensação de eficiência e satisfação com o próprio trabalho, resultando em atitudes menos fatalistas face a aprendizagens dos alunos. Os autores salientam também que, de acordo com os resultados dos seus estudos, os professores que desenvolviam o ensino em equipa, desenvolviam um processo decisório partilhado, elaboravam a planificação conjunta e tinham conversas positivas sobre a aprendizagem faziam parte das escolas *em movimento*. Nos estudos efetuados, os professores destas escolas chegavam a

organizar conferências profissionais e oficinas pedagógicas de partilha e auxiliavam-se constantemente na resolução de problemas. Assim é notório como a colaboração poderá beneficiar em larga escala o desenvolvimento da organização escolar, de modo a que esta enfrente as mudanças com maior facilidade, bem como o desenvolvimento profissional dos professores que dela fazem parte.

Na perspectiva de Lima (2002), a fundamentação da colegialidade docente recorre a um conjunto de argumentos: os benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contato com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências; a partilha de problemas e dificuldades como ajuda para a superação da insegurança individual; o aumento dos níveis de autoeficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas; a aquisição de maior poder de decisão e controlo do trabalho por parte dos professores através da constituição de equipas. Esta conceção apela ao trabalho colaborativo dos professores e assenta numa perspectiva de “*profissionalismo interativo*”, que acompanha as propostas de “reestruturação” das escolas que emergiram na segunda metade da década de 80 (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 12).

“Trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28). Na perspectiva da autora, este tipo de trabalho estimula as potencialidades de todos os envolvidos, permitindo alcançar com mais sucesso as aprendizagens pretendidas, assegurando que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns, ampliando o conhecimento construído de cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com os outros. Permite, desta forma, uma maior coordenação do trabalho docente, fomentar uma cultura de reflexão coletiva acerca dos problemas e uma maior participação de todos nos processos decisórios. Assim, o trabalho colaborativo na prática e na cultura de todos os professores, e nos hábitos de trabalho nas escolas é antes de mais: i) o esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma determinada situação problemática; ii) a mobilização dos saberes de todos para colocar em comum na discussão e na decisão da ação a adotar; iii) o levantamento de novas situações problemáticas onde a solução é pesquisada e discutida por todos, dividindo tarefas e combinando resultados; iv) o reconhecimento dos erros e o reforço coletivo para os superar com uma nova ação; v) responsabilidade de cada um e de todos nos fracassos e nos sucessos, sem prejuízos dos contributos específicos de cada um; vi) a

contração da ação profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito, neste caso específico da escola, o aluno (Roldão, 2007). Numa cultura colaborativa o “eu” tende a ser substituído pelo “nós”, e o “meu” trabalho, pelo “nosso” trabalho e “as culturas devem ser apreendidas através de processos interativos que impliquem reconhecimentos mútuos” (Leite, 2003, p. 29).

Porém, apesar dos benefícios da colegialidade docente, vários autores têm vindo a demonstrar, com os seus estudos, que são vários os constrangimentos ao trabalho colaborativo. Para Roldão (2007), a normatividade curricular e organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia, também contribui para impedir o trabalho colaborativo. Segundo a autora, envolver os docentes em processos de decisão tratar-se não apenas de *cumprir os programas* sem assegurar a eficácia do aprendido, mas de “cumprir a aprendizagem curricular de que os programas são instrumentos”, o que exige a colaboração na planificação das aulas, práticas de coodocência, “o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre docentes, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos” (p. 29).

Em alguns países, a frágil segurança profissional dos professores também tem sido ameaçada pela publicação dos resultados dos alunos nos exames nacionais, pois existe um preço a pagar pelo fracasso e os docentes sentem que têm mais a ganhar protegendo-se e refugiando-se na sala de aula do que a expor-se, partilhar e envolver-se em discussões colegiais e em trabalho conjunto com os pares (Lima, 2002). A dimensão das turmas e a escassez de tempo (Lima, 2002) são também fatores apontados pelos docentes como um fator inibidor ao trabalho colaborativo. O autor, recorrendo ao estudo de Nóvoa (1991), refere ainda que outro fator que dificulta a existência de oportunidades de interação entre docentes são as normas organizacionais das escolas. Referindo ainda a estabilidade profissional precária e a promoção oficial da competitividade na carreira docente, (como é o caso da avaliação de desempenho docente) como dois exemplos da importância dos fatores organizacionais, fundamentais para a compreensão da disposição dos professores (ou da falta dela) para correrem riscos e para exporem o seu trabalho ao escrutínio crítico dos seus colegas. Outro fator de constrangimento ao trabalho colaborativo diz respeito à estrutura física da escola. “Os edifícios separados, as salas de aula divididas e os espaços de ensino prefabricados,

todos estes aspetos constituem características arquitetónicas que podem induzir ao individualismo e fazer com que seja difícil os professores trabalharem em conjunto” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 76 e 77).

Assim, para além de fatores de natureza cultural como a existência de uma atmosfera de confiança, um clima de abertura à reflexão e ao diálogo, ou a motivação geral para a partilha, existem fatores de ordem estrutural, inerentes a cada escola que também influenciam as rotinas e dinâmicas de trabalho dos docentes. Para Roldão (2007), a causa para a escassez de práticas de trabalho colaborativo nas nossas escolas não é resultado da má vontade dos professores ou da sua suposta resistência à mudança, mas sim a cultura vivencial da escola, o individualismo atribuído à atividade docente e a lógica normativa dominante no nível macro da administração e do nível meso de governação escolar. Desta forma, “é a organização escolar que tem de mudar para que os professores possam colaborar”, pois trata-se de uma rutura geradora e necessária que possa iniciar e sustentar uma lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os docentes, reforçando-os como grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua ação (Roldão, 2007, p.29).

### **3.4 – Cultura individualista e resistência à mudança**

Nos dias de hoje, o individualismo docente ainda permanece nas nossas escolas, o que contribui para manter uma pedagogia tradicionalista. O trabalho solitário é historicamente e culturalmente a prática mais comum na profissão docente, pois as salas de aulas e os seus alunos são, para muitos docentes, um refúgio aos olhares e julgamentos de outros colegas que limita o aperfeiçoamento de práticas (Fullan & Hargreaves, 2000). Segundo estes autores quando os docentes têm receio de partilhar ideias, sucessos, dúvidas ou pedir auxílio, ajuda a institucionalizar o individualismo, assim como quando usa, ano após ano, sempre o mesmo método de ensino mesmo que não obtenha os resultados desejados.

Apesar de vários estudos apontarem diversos benefícios a atividades de observação, partilha e troca de ideias sobre a prática a maioria dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente isolado das suas salas de aula. Para muitos profissionais abrir as portas das suas salas é encarado como uma

exposição das suas dúvidas e fragilidades ao invés de um momento de partilha, com vista ao crescimento e à melhoria da sua prática. Nesta linha de pensamento, Lima (2002) menciona que os estudos de Caria (1997) mostram que a maior parte dos professores reconhece saber pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca os terem observado e que questões de carácter mais pedagógico são deixadas à “esfera de liberdade privada de cada professor” (p.27). Para além de fatores como a ansiedade ou a desconfiança, o individualismo é caracterizado pela cultura tradicionalista de um trabalho solitário longe dos olhares dos outros. A observação de aulas entre pares ou por outros elementos da comunidade educativa ainda demonstra deixar laivos de insegurança. A exposição é encarada, em muitos casos, como avaliação gerando algum constrangimento e insegurança por parte dos docentes, que, muitas vezes, têm medo de ver as suas atitudes julgadas.

Day (2004) salienta que os sentidos de autoeficácia e competência por parte dos professores é influenciado pela falta de reconhecimento e o isolamento profissional. Na opinião de Hargreaves (1998), o isolamento da sala de aula oferece a muitos professores privacidade e proteção em relação a interferências externas que frequentemente valorizam. Desta forma, os professores isolados recebem pouco feedback por parte de outras pessoas, no que diz respeito ao seu mérito, valor e competência. Porém, muitas vezes o espaço físico da escola também não permite que as pessoas se encontrem. Hargreaves (1998, p.188), referindo o estudo de Rosenholtz (1988), um dos estudos mais completos sobre a colegialidade docente, menciona que a autora em questão verificou que os comportamentos de ajuda entre pares são pouco frequentes, que raramente se estendem para além dos materiais ou das ideias existentes, que a planificação e a resolução conjunta de problemas raramente acontece e que os professores “isolados” preferem guardar os problemas para si próprios. Assim, o autor reforça que, “no âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa, uma heresia genérica e crucial é a do individualismo” (Hargreaves, 1998, p. 184). Neste sentido, Hargreaves (1998) destaca o “individualismo”, o “isolamento” e o “privatismo”, como barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança, assim como ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados, devendo traduzir-se em preocupação.

Para rumar à inovação e à mudança é fundamental derrubar formas antigas de trabalhar e construir espaço de abertura à partilha, necessárias à construção dessa mudança. O isolamento ajuda a perpetuar as dúvidas, a manter sempre as mesmas metodologias e abordagens, limitando o crescimento e restringindo o acesso a novas ideias. Assim, “se quisermos combater o individualismo, é importante que compreendamos, primeiro, as razões da sua existência. Se não o compreendermos, temos poucas hipóteses de o mudar” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 76).

Torna-se importante referir que a cultura individualista enraizada de uma escola poderá não estar apenas ligada à postura dos docentes e que pode ser a própria escola que revele dificuldade em delegar autonomia aos seus docentes. Porém, na perspetiva de Fullan & Hargreaves (2001) as duas principais causas do individualismo baseiam-se nas normas e nas condições tradicionais do ensino. Como já referimos, outro fator apresentado por diversos autores, é que a falta de tempo para colaborar. Os horários dos professores estão preenchidos com inúmeras tarefas e o tempo extra letivo também é escasso. “Por isso, os professores retiram-se para a sala de aula e fecham a porta, procurando cumprir as suas obrigações, mesmo durante os intervalos, ocasião em que preferem preparar aulas e trabalhar sozinhos a planificarem com os colegas” (Flinders, 1988, p. 23 in Fullan & Hargreaves, 2001, p. 80).

Porém, vários estudos apontam que “o individualismo não é necessariamente mau” (Lortie, 1975, citado por Hargreaves, 1998, p. 192). “Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também modos de trabalho individuais” (Roldão, 2007, p. 29). Como referem Fullan e Hargreaves (2000) não devemos desconsiderar por completo o trabalho individual que também possui momentos de valor. Os autores, recorrendo ao psicólogo Anthony Storr (1988), explicitam que a *solidão* também possui o seu poder. Pois a capacidade de estarmos sós também é sinal de maturidade emocional, “associada à autodescoberta e à autorrealização, associada com a ato de tornarmo-nos cientes de nossas necessidades, de nossos sentimentos e de nossos impulsos mais profundos” (p. 21). Neste sentido, os autores anteriormente referidos rematam esclarecendo que a mudança e o desenvolvimento do professor estão associados ao desenvolvimento da pessoa total, na qual a interação constitui um estímulo crucial, *embora apenas um estímulo, e não a solução*.

Porém, Fullan & Hargreaves (2000) alertam para o facto de ao querer acabar com o individualismo não devemos tentar erradicar a individualidade, sendo que esta última, na perspetiva dos autores, poderá ser a chave para a renovação pessoal e a base da renovação coletiva. As tarefas de trabalho colaborativo entre docentes podem e devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte (Roldão, 2007). Para a autora, o trabalho de estudo individual é importante, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para um todo e ao confronto com os outros, de produção de conhecimento, onde cada elemento estuda individualmente para depois debater, discutir e realizar conclusões na interação com os saberes e pontos de vista dos outros.

Assim, as escolas precisam do crescimento e da aprendizagem que têm origem na diversidade individual e na criatividade que brota nos limites de dentro e fora da escola. É necessário vivenciar e descobrir melhores maneiras de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo que reforça o desenvolvimento individual (Fullan & Hargreaves, 2000).

### **3.5 – As subculturas no seio da escola**

Tendo em conta o nosso objeto de estudo o tema das subculturas merece algum destaque. As subculturas na escola caracterizam-se por um grupo de professores, movidos pela mesma maneira de pensar, trabalhar ou por afinidades ou valores, disciplinares ou outras se diferenciar da cultura mais ampla para se coligarem em pequenos grupos. Os professores com ideias semelhantes costumam formar subgrupos que “impedem a aceitação, em toda a escola, de determinadas práticas, e inibem a discussão franca que poderia eventualmente levar à criação de uma perspetiva de escola total” Fullan & Hargreaves (2000, p.53). Para os autores, a simples existência de colaboração na escola não significa que exista uma *cultura* de colaboração, pois pode existir apenas uma *colegialidade artificial* ou *arquitetada*.

Para além do mencionado, é comum os docentes se aproximarem de acordo com interesses e valores comuns, afinidades de ordem pessoal ou disciplinar, assim como criarem laços de proximidade apenas com um determinado grupo de docentes. Segundo Hargreaves (1998), Fullan & Hargreaves (2000, 2001) em algumas escolas, os

professores unem-se a alguns colegas de uma forma mais forte que numa cultura do individualismo, reagindo em grupos e não na escola como um todo. Os autores descrevem estas culturas como uma cultura *balcanizada* do professor, composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, com poucas ligações com os restantes elementos. Segundo os autores, nas culturas *balcanizadas*, os docentes agregam a sua lealdade e a sua identidade a determinados grupos de colegas, nomeadamente com os que têm mais afinidade, mais proximidade ou com quem se identificam mais. Assim, a existência destes grupos na escola costuma refletir e reforçar visões muito distintas quanto à aprendizagem, às metodologias de ensino, à disciplina e ao currículo. Desta forma, a *balcanização* poderá conduzir a uma comunicação insuficiente, à indiferença ou a grupos que seguem percursos diferenciados na instituição. Em contrapartida, essa situação poderá produzir uma deficiência na continuidade de monitorar o progresso dos alunos, além de expectativas contraditórias quanto ao seu desempenho e seu comportamento. Recorrendo à teoria de Ball (1987), os autores supracitados, reforçam que pode até gerar disputas e conflitos quanto ao espaço, tempo e recursos. Trata-se de uma disputa constante entre grupos, de uma defesa de território e até mesmo de competições de *status*.

Nas escolas existem várias formas de balcanização, desde a separação de professores por níveis de ensino, do 1.º, 2.º, 3.º ciclo e secundário, a separação por departamentos ou grupos disciplinares e até mesmo por anos de escolaridade. O mesmo acontece com professores que possuem maior afinidade de ideias e valores que acabam por formar subgrupos. “As culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola” (Lima, 2002, p.25).

Lima (2002) reforça, analisando os estudos de Siskin (1994), que o departamento curricular, mais do que a comunidade institucional como um todo, pode marcar os principais laços de interação, da maioria dos professores, que dão origem a diferentes subculturas. Desta forma, os professores desenvolvem grupos por ciclos, departamento curricular, grupo disciplinar, entre outros defendendo os seus ideias de pequeno grupo e não da organização escolar. “A existência destes grupos reflete e reforça a diversidade de conceitos e de práticas em termos de teoria da aprendizagem, dos estilos de ensino, de disciplina, de seleção ou aplicação de planos de ação” (Loureiro, 2001, p. 94). Muitas vezes é difícil tomar decisões que mobilizem a totalidade do corpo docente porque as suas relações refletem diferenças acentuadas de



acordo o seu estatuto ou saberes. Estas distinções, por vezes, conduzem a discriminações e à criação de categorias diferentes como também à marginalização de grupos, cujos conhecimentos são considerados menos académicos (Loureiro, 2001).

Os estudos de Morgado (2005) concluem que os professores em Portugal ainda continuam a consignar ao grupo disciplinar a que pertencem, continuando a ser ao nível do grupo disciplinar que estabelecem mais facilmente relações profissionais de colaboração, mesmo quando integrados noutras estruturas educativas de maior abrangência o que, na perspetiva do autor, estimula a competitividade e dificulta a interdisciplinaridade.

Para além da influência do surgimento de subgrupos nas escolas, existem também outros problemas da colaboração. Fullan & Hargreaves (2000) referem que a colaboração confortável trata-se de uma colaboração imediata, de curto prazo, que não abarca os princípios da prática reflexiva, da observação continuada de aulas e de investigação-ação. Neste caso, os professores compartilham, trocam, coordenam, comemoram e apoiam, mas não se envolvem na atividade profunda de inquirir, refletir, criticar, envolver-se no diálogo como atividade de crescimento, pois “a colaboração eficiente nem sempre é fácil” (Fullan & Hargreaves, 2000, p.76).

A divergência de ideias e o questionamento é um fator fundamental ao trabalho conjunto. Para além da partilha, da participação no processo decisório, apoio, observação mútua é importante desenvolver práticas de investigação reflexiva. Para além do que foi destacado anteriormente é também importante realçar que a ação colegiada programada também é um dos problemas comuns da colaboração, como constata Fullan & Hargreaves (2000). Para os autores, muitos diretores de escola, na expectativa de ver os seus professores a colaborar arquitetam procedimentos burocráticos formais e específicos, tendo, desta forma, como objetivo encorajar e reforçar o trabalho conjunto. Todavia, os autores alertam para a existência de resultados positivos e negativos quando isto acontece. Positivos porque é um começo de consciencialização da importância de colaborar, destacando-se como uma fase preliminar, necessária para iniciar relações de colaboração, como um estímulo a iniciar uma verdadeira comunidade. Todavia, este tipo de relações colegiais arquitetadas também podem reduzir a motivação porque os docentes podem ver esse incentivo como uma obrigação formal e imposta. Contudo, segundo os autores anteriormente referidos, as culturas de colaboração requerem também orientações por parte das lideranças da

escola, pois têm assim um papel de estimular e facilitar o desenvolvimento de culturas de colaboração.

### **3.6 – Colaboração e desenvolvimento profissional docente**

A necessidade de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos leva a que exista uma atenção redobrada sobre os professores e as práticas de ensino. Desta forma, uma das preocupações da atualidade é perceber como se poderá potenciar o desenvolvimento profissional do professor, de modo a que acompanhe toda uma série de mudanças que a sociedade impõe à escola, ao mesmo tempo que passa tanto tempo no seu ambiente de trabalho. Pretendemos assim destacar a forma como o ambiente de trabalho e as relações de partilha entre colegas poderão contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e para a sua formação contínua. Afinal, o desenvolvimento profissional docente “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

Neste sentido, vários estudos apontam para a existência de uma relação entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos professores. Góis & Gonçalves (2005) salientam a importância do trabalho em equipa, onde a colegialidade e a colaboração são fatores de eficácia e o envolvimento e poder dos professores, bem como o desenvolvimento de oportunidades para colaboração se traduzem na melhoria da qualidade da escola. Os autores realçam o desenvolvimento docente baseado na escola como um agente de eficácia, destacando os professores como permanentes aprendizes. Afinal,

A aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais. Na realidade, os conhecimentos que acumulámos, as capacidades e competências que edificámos ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado dos episódios de aprendizagem que, ao longo de toda a nossa vida e em todas as dimensões, vamos concretizando (Nico, 2008, p.1)

Fullan & Hargreaves (2000) referem os estudos de Rosenholtz (1989), explicitando que o trabalho colaborativo docente contribui para a aprendizagem dos envolvidos no trabalho. Como referem os autores, estamos sempre em aprendizagem e é necessário procurar constantemente ideias com os outros para crescer. Portanto, é

benéfico o professor solicitar ajuda para a resolução de problemas, pois a existência de uma cultura colaborativa permite desenvolver mais confiança e compromisso com o aperfeiçoamento. A escola enquanto organização, para além de espaço de aprendizagem de alunos, poderá ser um espaço de aprendizagem por excelência de todos os restantes elementos do processo educativo, pela partilha de um dia a dia rico em experiências. O palco educativo é sem dúvida um espaço de aprendizagem único para todos. Como os alunos são influenciados pelos professores, também estes recebem influência da cultura da escola, sendo importante os professores aprenderem lado a lado e uns com os outros.

Aprendizagem, na visão de vários autores, pressupõe uma dimensão amplamente social. Autores como Freire (1979) e Vygotsky (1989) corroboram que aprendemos interagindo com os outros, ao intersectarmos os nossos conhecimentos e as nossas vivências com os conhecimentos e vivências com quem interagimos e convivemos no nosso quotidiano. Para Roldão (2007), trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ser o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais.

Na linha de pensamento de Alarcão & Canha (2013),

é neste contexto que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento (p.51).

Os autores designam desenvolvimento profissional como um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. Referem ainda o contágio positivo que o desenvolvimento dos professores poderá ter no desenvolvimento dos seus alunos, na qualidade das respetivas escolas e, conseqüentemente do próprio sistema educativo. “Desenvolvimento é assim equacionado como um fenómeno sistémico” (p.55). Neste âmbito, Roldão (1999a), defende que se aprende tendo em conta três tipos de interação: a interação com a tarefa, a interação com os outros e a interação consigo próprios.

Na ótica de Formosinho & Machado (2009, p.41) a perspetiva de “*profissionalismo interativo*”, incorpora uma série de propostas de “reestruturação” das escolas que se reivindicam da autonomia organizacional e profissional, do *empowerment* dos atores escolares e da flexibilização curricular. A ela se pode associar

o “*trabalho de equipa*” e dela se reivindicam as orientações normativas para que nas escolas se constituam “*equipas docentes*”, o que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares. Os professores não são os objetos de mudança, eles “são agentes da mudança educativa e da melhoria da sociedade” (Fullan, 2002, p. 25). Neste sentido, torna-se urgente a criação de grupos de trabalho dentro das escolas, com objetivos partilhados, que proporcionem uma aprendizagem mais eficiente de todos os envolvidos no processo. A construção de uma rede de comunicação entre professores, que, através da troca de experiências e conhecimentos mobilizem conjuntamente a construção de significados dentro da instituição.

A existência de um clima de confiança entre professores e o desenvolvimento de uma comunidade de partilha no seio da instituição poderão ser fatores fundamentais para o bom desempenho profissional. A relação existente entre os membros da instituição escolar pode contribuir para a formação de comunidades de aprendizagem. Como refere Day (2004), “os professores apaixonados pelo ensino não trabalham isoladamente. Eles fazem parte de uma rede de relacionamentos sociais e interpessoais que constroem a cultura da escola e do departamento e que irá, inevitavelmente afetar o seu trabalho e a sua vida” (p.196). As culturas de escola apoiadas em comunidades de aprendizagem de professores gera uma luta partilhada pelos mesmos objetivos, contribuindo para a aprendizagem e para o crescimento profissional. A construção de redes de aprendizagem colaborativa, onde escolas que trabalham em conjunto durante longos períodos de tempo ou com o apoio de docentes das universidades ou de outras organizações no sentido de sustentar os esforços de mudança proporciona uma série de benefícios, como sugere Day (2004), recorrendo aos estudos de Hord (1997), nomeadamente:

- Redução do isolamento.
- Maior comprometimento em relação à missão e aos objetivos da escola.
- Maior informação e renovação de saberes.
- Mudanças de práticas.
- Maior probabilidade de empreender a mudança.

Uma investigação realizada na Holanda revela que há uma forte dinâmica entre a autoeficácia, a cultura de escola e a aprendizagem do professor e a melhoria da qualidade na escola (Imants *et al.*, 1993, in Day, 2004, p. 208). Assim sendo, podemos

afirmar que colaborar é um instrumento que serve o desenvolvimento (Attart1 & Amour, 2005; Vescio Ross & Adams, 2008, p.89 in Alarcão & Canha, 2013, p.46) das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e inclusive das instituições onde elas se inserem.

Na perspetiva de Bolívar (2007), a qualidade do ensino depende em larga medida do profissional docente, que deverá ser consciente das suas limitações, estar informado acerca das melhores práticas, estar motivado a melhorar. Desta forma, o autor reforça que é essencial existir uma aprendizagem mútua, de trabalho de equipa e de partilha. Torna-se portanto pertinente existir tempo para a planificação conjunta no interior das escolas, para a discussão de estratégias e metodologias de ensino adequadas, para a partilha de receios e dúvidas e até mesmo a observação de aulas entre os pares, de modo a existir um maior apoio entre a classe docente. O papel do docente não é o de competir com o colega da sala ao lado, mas sim o de aprender com ele a fazer mais e melhor, de unir esforços, para desenvolver a qualidade de ensino, com vista ao êxito de todos os alunos. Trata-se desta forma de aproveitar a riqueza que vem da diversidade, para aprender em conjunto e para a capacidade de mudar, evoluir e inovar continuamente.

Pressupõe-se assim o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem em contexto de trabalho, em conjunto com os seus pares e com a restante comunidade educativa, dando oportunidade ao docente de crescer profissionalmente.

### **3.7 – Colegialidade docente e prática reflexiva e investigativa**

Como já referimos nos capítulos anteriores, a sociedade tem sofrido diversas mudanças e é necessário e urgente a escola se adaptar a todas essas mudanças. O docente tem vindo a desenvolver outras formas de trabalhar de modo a melhorar a sua prática e a sua autoeficácia profissional, com o objetivo de elevar a qualidade das aprendizagens. Assim, uma das formas ao desenvolvimento profissional é a aprendizagem adquirida em contexto de trabalho, onde, em conjunto com os seus pares, os docentes poderão adquirir novas competências, modos de pensar e agir. Para abordar o tema da colaboração docente e os seus benefícios para o desenvolvimento profissional

docente, pareceu-nos essencial mencionar a valorização da prática reflexiva, investigativa e da partilha de experiências na (re)construção do saber profissional.

Alarcão (1996), recorrendo à teoria de Schön, estabelece uma distinção entre “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e ainda “reflexão sobre a reflexão na ação” (p. 17). A reflexão na ação diz respeito à reflexão que ocorre em simultâneo com a ação, a reflexão sobre a ação, corresponde à reflexão onde poderão existir breves momentos de distanciamento da ação e, por último, a reflexão sobre a reflexão na ação retrata o exercício de uma reflexão sobre os procedimentos anteriores. Segundo Alarcão (1996), este último é o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer e ajuda a determinar a ação futura, a compreender os problemas futuros e a descobrir novas soluções” (p. 17).

Perrenoud (2002) enfatiza a existência do profissional reflexivo como antiga figura da reflexão sobre a educação, tendo origem nos estudos de Dewey (1933, 1947), destacando, deste modo, a existência do professor como um “inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13). Neste sentido, o autor evidencia também os estudos de Schön (1983, 1987, 1991, 1994 e 1996) que serviram de epígrafe para outros sobre o profissional reflexivo. Destaca-se assim a existência de um profissional ativo, construtor e regulador dos próprios saberes, de modo a progredir como profissional.

Mais que um ato de pensamento ou de reflexão ocasional, a prática reflexiva é um processo constante de reexaminar os objetivos, procedimentos, evidências e saberes com vista ao aperfeiçoamento profissional permanente (Perrenoud, 2002). Um aperfeiçoamento que poderá ser conseguido pela reflexão conjunta entre pares com vista à resolução conjunta de problemas. Como refere Perrenoud (2002), os professores compartilham impressões e ideias entre eles, estimulando a discussão de situações e a análise sobre as práticas pedagógicas. Recorrendo a Thurler (1994, 1996) o autor salienta ainda que a capacidade de reflexão de cada um é um ingrediente importante da análise coletiva do andamento do grupo e das vantagens fundamentais no ajuste das relações profissionais em equipa.

Hoje, a resolução de problemas e a aprendizagem ao longo da vida, vai para além de uma aprendizagem solitária e individual e requer uma relação e discussão constante entre pares, de modo a proporcionar a resolução de problemas conjunta e

partilhada. Na ótica de Alarcão (2001), a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças da nossa sociedade e ainda se assiste a uma inadaptação da escola para enfrentar as necessidades da sociedade, necessitando “abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e, fomentando, em seu seio, interações pessoais” (p.15). Neste sentido a autora enfatiza a necessidade de existir uma escola reflexiva, que gera conhecimento, que aprende e que qualifica não apenas quem nela estuda, mas também quem nela ensina.

Destacamos assim, para além de um profissional reflexivo a existência de uma escola reflexiva, onde o professor, profissional de ação numa racionalidade dialógica, interativa e reflexiva, ator de uma escola que exige colaboração, investigação na ação e pela ação, numa ótica de construção contínua do próprio saber, de modo a resolver os desafios do quotidiano que vão surgindo (Alarcão, 2001). Pois “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável” (Alarcão, 2001, p.25). Postula-se assim uma visão de escola enquanto espaço de reflexão e de diálogo (Leite, 2003), onde os seus intervenientes desenvolvem uma prática reflexiva de fazer e pesquisar em conjunto, aprendem uns com os outros, estão e comunicam com os seus pares.

Tendo origem nas correntes que dão atenção ao desenvolvimento de projetos, à melhoria das condições de ensino e de aprendizagem, ao fomento da reflexão autocrítica dos professores e das escolas, à criação de redes de profissionais com formações diversas mas com interesses comuns, a investigação-ação constitui uma metodologia que pretende enfrentar uma situação, ou problema real, num diálogo constante com essa realidade para que possa compreendê-la e ir encontrando os melhores caminhos ou soluções” (Leite, 2003, p. 103).

Neste âmbito, Day (2001, p.47), reforça que o agir profissional implica empenhar-se na investigação e que a reflexão constitui o “âmago da investigação”, embora por si não seja suficiente, alertando para a existência de alguns desafios neste processo. Day (2001, p. 48) recorre aos estudos de Stenhouse (1975, p. 144) para ilustrar que a profissionalidade ampla do “professor-investigador” se traduz:

- *no compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento;*

- *o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino;*
- *a preocupação para questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades;*
- *a predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho e para discutir honestamente com eles.*

Surge assim o propósito central do ato reflexivo, nomeadamente a construção de conhecimento através do questionamento e da análise crítica, pois “ensinar é mais que um ofício” (Day, 2001, p.48) é antes “uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas” (p. 48) onde “cada aula é um laboratório, cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 1975, p. 142, citado por Day, 2001, p. 48).

Kemmis (1981), referido por Leite (2003), estrutura o processo de investigação-ação sobre dois eixos que estão em contínua interação, nomeadamente um eixo estratégico constituído pela ação e reflexão e um eixo organizacional composto pela planificação e a observação. A reflexão conjunta e a investigação colaborativa com vista à resolução de dúvidas é sem dúvida uma prática fundamental para o crescimento profissional e quem já o experimentou sabe os benefícios que traz para a autoeficácia profissional.

Assim, concluímos que a reflexão e a investigação-ação são ferramentas fundamentais para o aperfeiçoamento de práticas, para a restauração de mudanças em função da qualidade educativa.



## **CAPÍTULO 4**

### **LIDERANÇAS E DINÂMICAS DE GESTÃO ESCOLAR**

A liderança é um tema cada vez mais em evidência e está presente em diversos estudos em ciências sociais. Vários autores têm reforçado as diversas potencialidades da liderança e o papel do líder no desenvolvimento das organizações, sendo elas escolares ou de outro ramo. O interesse atual em fundamentar não apenas o papel da liderança, mas de uma liderança distribuída, democrática e participativa, levou-nos a procurar compreender de que modo não uma liderança, mas as lideranças intermédias escolares e as suas dinâmicas de gestão poderão potencializar estrategicamente o trabalho colaborativo docente e o desenvolvimento de uma cultura de partilha.

Propomo-nos compreender as dinâmicas de gestão intermédia na escola e o seu contributo para a melhoria da qualidade das instituições escolares e para o desenvolvimento da mudança, dando especial ênfase aos departamentos curriculares, dos quais fazem parte os docentes da escola, de acordo com o seu grupo de recrutamento e ao papel dos coordenadores de departamento curricular.

Deste modo, pretendemos reforçar a necessidade de existirem lideranças repartidas que promovam a colaboração entre pares, dentro e fora do grupo, que conduza à eficácia e à melhoria da qualidade na escola.

#### **4.1 – Liderança e gestão intermédia na escola**

Com as mudanças que se têm verificado ao longo dos anos, tem-se averiguado uma necessidade crescente em incrementar lideranças intermédias na organização escolar, as quais têm adquirido cada vez mais relevância e importância aos olhos dos estudiosos, uma vez que podem ser potenciadoras da melhoria da eficiência e da eficácia dentro da escola. Efetivamente, “gestão e liderança mais eficazes fazem das escolas melhores locais de aprendizagem” (Góis & Gonçalves, 2005, p. 55).

A liderança tem tido um papel de destaque em diversos estudos e é unânime a sua importância no desenvolvimento de qualquer organização. Como sustenta Alarcão (2001), por trás de escolas inovadoras existem sempre bons líderes, independentemente

do nível em que se situam, no topo, nas estruturas intermédias ou na base. Na visão da autora, numa escola participativa e democrática a iniciativa é sempre bem recebida, não interessa a sua origem, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização de poder e o envolvimento de todos no trabalho conjunto são reconhecidos por todos como algo categórico e rico.

É tendo como base esta linha de pensamento que pretendemos enfatizar a importância das lideranças intermédias numa ótica de partilha de poder entre pares, atores que melhor conhecem o guião da peça educativa, para o desenvolvimento de uma escola melhor. Pois em qualquer escola a liderança nunca poderá ser descurada como um fator importante à construção de culturas de trabalho abertas ao diálogo e à renovação, vendo o “líder como catalisador da mudança positiva” (Cunha & Rego, 2007, p.80), que fomente nos seus colaboradores o cultivo de atitudes organizacionais em que prevaleça o apoio mútuo, a confiança, o respeito e a colaboração, criando, desta forma, um ambiente seguro e amplamente construtivo.

Apesar de a escola ser uma instituição com características muito próprias, cada vez mais se verificam pontos em comum entre a liderança empresarial e a liderança educacional. Espera-se que o líder escolar seja um visionário, capaz de transformar a escola numa organização aprendente, caracterizada pelo esforço continuado de construção de uma “comunidade de aprendizagem”, de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivo (Clímaco, 2005, p.182).

Para tal, não chega falar de liderança, mas de lideranças, as lideranças intermédias, sendo elas formais ou informais. Pretendemos assim reforçar a ideia de descentralização de poder, onde o centro de decisão não seja apenas o topo, mas também as restantes estruturas da organização. Chegamos, desta forma, à teoria de Mintzberg (2010), que esclarece que a centralização é a forma de concentrar o poder de decisão a uma só pessoa, e, numa época de mudança de cultura organizacional, faz todo o sentido revogar o conceito de uma só cabeça, pois provoca dificuldades de comunicação entre o vértice e os restantes elementos da organização. Quando o chefe coordena e domina todas as decisões acaba por acontecer o que Mintzberg (2010) chama de “sobrecarga de informação” (p.211), dificultando a gestão. Desta forma, numa organização é necessário que o poder de decisão seja distribuído, uma vez que não se pode esperar que uma só identidade tome todas as decisões. Há que acreditar na competência dos diversos estádios hierárquicos, nas pessoas que fazem a organização e

que melhor conhecem o contexto e transferir-lhes poder e competências, dando-lhes voz no processo de tomada de decisão. Para Mintzberg (2010) os poderes de decisão deverão ser partilhados para que os indivíduos conheçam a fundo os problemas em causa, possam dar-lhes resposta mais céleres e adequadas à situação que se pretende resolver. Assim, na visão do autor supracitado, a descentralização permite à organização uma resposta mais rápida às condições locais ou às necessidades do contexto. Para além do referido, o mesmo autor defende que a descentralização estimula a motivação dos colaboradores que participam nas decisões, dando contributo ao crescimento das mesmas. Para o autor, para atrair e manter “certas cabeças” dentro da empresa é necessário dar-lhes a devida importância, dando-lhes poderes de decisão. Neste sentido, a descentralização poderá verificar-se no sentido vertical e horizontal, onde o poder tanto pode ser partilhado entre o vértice e os seus colaboradores ou entre os colegas de uma mesma função hierárquica. Porém, Mintzberg (2010) alerta para o facto de a descentralização ser um processo ambíguo e nem sempre claro.

É neste âmbito que Bolívar (2012) acentua a necessidade de romper com a estrutura burocrática, tradicional de uma liderança formal, emergindo múltiplas lideranças distribuídas. Só desta forma, e segundo o autor, é possível ir mais além e promover uma organização para a aprendizagem e “pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração, um desenvolvimento profissional dos professores e capacitá-los para resolver problemas” (p.63). Pois como o autor defende, a capacidade de mudança de uma instituição não depende do topo, mas sim de uma liderança diluída, fluída que crie a liderança múltipla dos membros e seja algo partilhado. Dado que “se pretendemos que os professores assumam um papel mais profissional, com funções de liderança nas suas respetivas áreas e departamentos, devem assumir as competências de autoridade nos seus respetivos âmbitos” (Bolívar, 2012, p.75).

Implica assim uma nova missão de diretor escolar, cuja ação seja a de descentralizar a estrutura utilizando a burocracia como elemento facilitador, que oriente para o ensino e a aprendizagem dos alunos para as culturas de apoio e incentivo e não apenas para o controlo e a verificação de conformidades meramente burocráticas. Segundo Fullan (2002), esta *missão* do Diretor exige-lhe que influencie e coordene um processo de mudança não linear e dinamicamente complexo, em que não existam apenas soluções unilaterais para o isolamento e individualismo docente e para o pensamento profissionais. Resumindo, o diretor de escola nunca se poderá esquecer que

é um líder educativo e que a sua ação tem um impacto importante na nos resultados dos alunos e que há lideranças capazes de transformar e fazer a diferença, que é necessário que conceba tempo para as pessoas discutam, reflitam e debatam questões em conjunto.

Desta forma, é fundamental que o líder motive, crie um bom clima de trabalho com vista a otimizar os recursos humanos em prol da melhoria da escola. Dando responsabilidade, poder de decisão e autonomia aos profissionais que se encontram diariamente no terreno, acreditando no seu trabalho e no seu potencial, poderá ajudar a desenvolver um maior comprometimento de todos com os objetivos e a missão da organização escolar. Na opinião de Góis & Gonçalves (2005) é importante que os líderes deixem sobressair o quão acreditam na melhoria, apostam e confiam no profissionalismo e na responsabilidade de todos os que estão envolvidos na mudança. Importa também que se apresentem como um recurso que facilita a resolução de problemas e a superação de dificuldades, mas que sejam, igualmente, capazes de assumir e averiguar responsabilidades e fazer cumprir normas e compromissos. Deseja-se, desta forma, que atuem fomentando uma combinação equilibrada entre a autonomia e a responsabilidade.

De acordo com o exposto verifica-se uma valorização da liderança intermédia como fator determinante à gestão da cultura numa organização. Embora não exista muita literatura disponível sobre liderança intermédia, pretendemos enfatizar a importância destas estruturas no seio da organização. Como afirmam Dias, Lopes & Parreira (2011), “é a liderança intermédia que parece determinar, efetivamente, em última instância, o sentido profundo da gestão da cultura” (p.VI). Aliás, os autores afirmam ainda que “organização é uma cultura” (p.VI), saber geri-la, enquadrá-la e potenciá-la constitui o caminho. É nesta ótica de liderança múltipla, ligada à gestão e transformação da cultura escolar que sobressaem diversos conceitos e teorias sobre o tema, dos quais importa-nos enfatizar o de *liderança transformacional*, que se orienta para as pessoas.

Os diretores das escolas dinâmicas são muitas vezes consideradas como exemplo de liderança transformacional, na medida em que para alcançar dinâmica usualmente fomentam a formação de professores e procuram construir ou aumentar a capacidade de aprender na escola, exploram novas formas de melhorar a relação interpessoal e de melhorar o conhecimento dos problemas da organização de escola e da sua solução, fazendo com que o maior número de interessados participe nos processos decisórios (Clímaco, 2005, p.185).

A propósito, Hargreaves & Fink (2007), destacando as ideias de Leithwood (1999), explicitam que a liderança transformacional conduz as escolas a conseguir metamorfoses mais profundas, mesmo ao nível das práticas, do currículo e da avaliação. Segundo estes autores, liderança transformacional concretiza metas através de finalidades comuns, “da capacitação dos membros da organização, do desenvolvimento e manutenção de uma cultura colaborativa, da promoção de processos de desenvolvimento dos professores e do envolvimento das pessoas em estratégias colaborativas de resolução de problemas” (p. 131). Tende a converter os seus professores em líderes da atividade educativa que desenvolvem, motivando-os e despertando-os para uma tomada de consciência acerca da importância dos resultados que obtêm (Álvarez, 2010, recorrendo aos estudos de Bass, 2000). Assim, o autor consigna também que este modelo de liderança tem a capacidade de construir a liderança partilhada, que produz a sinergias necessárias para a organização alcançar melhores resultados, bem como a formação contínua dos colaboradores como meio fundamental de crescimento. Assim, tendo conhecimento que os professores são profissionais qualificados, com critério profissional próprio, este modelo de liderança reconhece o trabalho com o corpo docente desde o pressuposto de que só desenvolvendo as suas capacidades profissionais e pessoais, se poderão alcançar certos níveis de qualidade educativa.

Assiste-se assim a uma nova forma de encarar a liderança que se reporta à mudança da cultura de escola e à necessidade urgente de mobilizar a cooperação para romper com as rotinas instaladas, desencadeando novas formas de olhar a realidade, substituindo práticas individualistas por ações colaborativas, no sentido de valorizar uma liderança partilhada e se alcançar objetivos comuns (Silva, 2010). No entanto, aludindo a Harris & Chapman (2002), Silva (2010) corrobora que uma liderança partilhada implica que todos os membros da organização se coliguem numa dinâmica comum para alcançar objetivos comuns, numa lógica de liderança horizontal, em todos os níveis da sua estrutura. É esta lógica de liderança horizontal que se torna necessária desenvolver nas nossas escolas para que os docentes, numa ótica de trabalho conjunto façam a diferença nas suas práticas, de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens do centro do processo educativo, o aluno. É dando esta capacidade de decisão aos

grupos de trabalho, que melhor conhecem o contexto que é possível gerar uma transformação em prol da qualidade nas escolas.

#### **4.2 - Os departamentos curriculares como unidades de gestão**

Os departamentos curriculares são unidades importantes de gestão. São, de um modo formal, uma tentativa de criar um polo de liderança intermédia na escola. São os departamentos que, em articulação com os conselhos de turma, desenvolvem ações de articulação curricular com vista ao desenvolvimento e gestão do currículo em função das necessidades dos seus alunos. São núcleos de trabalho importantes onde, de um modo democrático e partilhado, se desenvolvem ações de envolvimento dos docentes na tomada de decisão e de concretização de processos colaborativos entre pares. Os departamentos curriculares também são unidades importantes na construção da mudança, pois na opinião de Formosinho & Machado (2009), para esta ser bem-sucedida exige múltiplas lideranças, sendo fundamental a existência de vários patamares de apoio, numa estrutura democrática de poder partilhado, que permita uma gestão estratégica de ação de acordo com as necessidades locais. Para os autores anteriormente referidos, o objetivo da liderança múltipla é permitir que a mudança se estabeleça no interior de cada equipa e que evolua de dentro para fora, mais do que de cima para baixo, de modo a proporcionar a interação profissional. Considerando assim os professores sujeitos ativos do seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e valorizando o seu contributo para a organização de trabalho em equipa, associando a melhoria da escola ao desenvolvimento do espírito de grupo e à aprendizagem em equipa (Formosinho & Machado, 2009).

Bush, Bell & Middlewood (2011), referem os estudos de Hallinger & Heck (2009), que exploraram o impacto da liderança partilhada para a qualidade da escola onde “their quantitative analysis and results support a relationship between distributed leadership and school capacity for improvement. They concluded that distributed leadership is an important co-effect of school improvement processes” (p.64).

Porém, os departamentos curriculares são, muitas vezes, encarados como estruturas meramente burocráticas e formais que levam a uma ação quotidiana meramente administrativa e fragmentada. O departamento emerge devido à diferenciação organizacional das escolas resultante do seu crescimento, hierarquização e

burocratização; organização do conhecimento em disciplinas; as mudanças existentes na estruturação da carreira docente quanto à formação de subgrupos especializados e profissionalizados (Lima, 2002). O mundo social da escola expandiu-se de tal maneira que acabou por “se contrair, ou estilhaçar” ao ponto de ser “o departamento, mais do que a escola”, que marca efetivamente os laços mais estreitos das interações da maior parte dos professores (Siskin, 1993, p.69 citado por Lima, 2002, p.31). Os departamentos curriculares têm um papel importante no desenvolvimento de ações que estimulem uma articulação horizontal de múltiplos saberes que promovam a colaboração entre pares dentro do departamento e fora dele, assim como, dentro e fora da escola. Os departamentos são assim, exemplos práticos de liderança múltipla no interior da nossa escola, que, para além de se subdividirem em grupos de recrutamento disciplinares, também se subdividem em equipas de trabalho mistas que colaboram entre si.

No entanto, esta inovação e mudança nas escolas pautada pelas lideranças diversas e partilhadas, também poderão fazer emergir constrangimentos ou obstáculos, tendo em conta a cultura tradicionalista ainda enraizada nas nossas escolas. A capacidade de inovação da organização também pode ser coartada por falta de cooperação e excesso de individualismo no seio dos grupos, fatores agravados pelas características essenciais das *burocracias profissionais* (Mintzberg, 2010), mais adequadas à manutenção de comportamentos standardizados e de rotinas antiquadas do que à procura de novas soluções e à melhoria de procedimentos profissionais (Silva, 2010). Contudo, pretendemos desta forma rejeitar a ideia de ver os departamentos como meras *burocracias profissionais*, apesar de estruturas formais. São sim um apoio aos processos de trabalho, têm em vista o desempenho, onde o exercício do poder de decisão é horizontal. Representa assim uma estrutura fluída de pequena escala a que Mintzberg (2010) chama de *Adhocracia*. Defendemos assim a ideia de departamento curricular como muito mais que um núcleo de coordenação padronizado e burocrático, mas sim de discussão, reflexão, tomada de decisão conjunta e articulação tendo sempre como fim último a melhoria da qualidade educativa. É, portanto, um núcleo de gestão curricular contextualizada e diferenciada e de gestão de processos de tomadas de decisão, que, em estreita colaboração com o Conselho Pedagógico, concretizam o Projeto Educativo da escola e moldam o ambiente educativo. Pois as estruturas intermédias de gestão são órgãos fundamentais na concretização do PEE e é necessária

a existência de uma grande articulação entre os diversos departamentos curriculares e os conselhos de turma (Santos et al., 2009).

À luz da legislação vigente, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012, artigo 42.º, ponto 2, compete ao departamento curricular, como estrutura de supervisão e coordenação a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, assim como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola. Salienta ainda a competência da organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos, bem como a avaliação de desempenho do pessoal docente. No artigo 43º, o mesmo suporte legislativo, refere ainda que “a articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares (...)”, onde no primeiro ponto do mesmo artigo traduz que “a articulação e a gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo às necessidades dos alunos”. Assim, é notória a importância de que os departamentos se revestem, como unidades de gestão intermédia. Os departamentos integram os docentes dos diversos grupos disciplinares e são quem melhor conhece o terreno, o grupo de alunos e as suas características e necessidades. São, em certa medida, os responsáveis pelo desenvolvimento de boas práticas de ensino com base na responsabilidade coletiva e uma estrutura importante de reflexão e de tomada de decisão no seio da escola.

Bolívar (2007,p.203), focando Senge (1992), refere que,

enquanto as organizações tradicionais requerem sistemas de gestão que controlem a conduta das pessoas, as organizações que aprendem centram-se em melhorar a qualidade do pensamento, a capacidade de reflexão e aprendizagem em equipa, e a habilidade para desenvolver reflexões partilhadas e compreensão comum dos aspetos complexos.

Os departamentos da escola são núcleos importantes no âmbito da gestão e articulação curricular, na medida em que lhes cabe, entre outras funções, a de planificar conjuntamente e de aplicar o currículo emanado pela tutela à realidade local. Têm também como função central de assegurar formas de atuação de estratégias de diferenciação pedagógica, assim como a avaliação das aprendizagens e a discussão dos critérios dessa avaliação.



### **4.3 - O papel do coordenador de departamento curricular**

Até aqui, neste capítulo, temos abordado a existência de lideranças intermédias na escola, materializadas formalmente pelos departamentos curriculares. Desta forma, torna-se pertinente discorrer sobre o papel do coordenador de departamento curricular. A coordenação de departamento curricular tem como responsabilidade a de assegurar o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos docentes do departamento (Santos et al., 2009).

Porém, como já mencionamos, a coordenação pode ser praticada através da hierarquia, como cargo burocrático e não implicar um nível elevado de cooperação, onde cada um pode realizar o seu trabalho sob orientações de um coordenador não interferindo no trabalho uns dos outros. Todavia, nas organizações onde há colaboração, independentemente de haver ou não orientações superiores de modo formal ou informal, com pessoas do mesmo ou de diferentes departamentos, entre pessoas do mesmo ou de diferentes níveis hierárquicos, as pessoas colaboram, interagem, ajudam-se mutuamente, focalizam-se no que as metas estabelecidas sejam alcançadas. Como referem Cunha & Rego (2007, p. 233) “quem ajuda o outro ajuda-se a si mesmo” e é através de interações de coadjuvação que se constroem organizações positivas.

Neste sentido, Bolívar (2012) menciona que a liderança chega a identificar-se como um modo de aprendizagem recíproca, no seio de uma comunidade comum, onde um grupo de sujeitos aprende e trabalha conjuntamente com um propósito partilhado e uma missão comum. O coordenador de departamento tem, assim, um papel fundamental no novo modelo organizacional. Trata-se de um representante de uma nova forma de pensar a organização, um articulador curricular que funciona como um elo entre o projeto educativo e os projetos próprios de cada escola, com as pessoas envolvidas nos seus departamentos. É acima de tudo um mediador que pode sempre partir de um espaço coletivo de debate de articulação da teoria com a prática. Esta visão de liderança intermédia como mediador, é sustentada por Favinha (2012), ao referir que o ato de mediar se apresenta como um ritual feito de interações, permitindo deste modo colocar o problema no seu contexto e examinar as suas causas, favorecendo desta forma a mobilização de todos os intervenientes para a construção de novas soluções. O coordenador de departamento como mediador reveste este papel de mobilizador dos

pares para a resolução de problemas e conflitos, de modo a encontrar soluções e respostas de melhoria.

Assim, o coordenador de departamento curricular poderá ter um papel central na promoção de oportunidades de trabalho coletivo para a construção permanente da prática docente, bem como o de assumir o trabalho de formação continuada e garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica e aprofundamento de teorias da educação. É neste sentido que o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2011 traduz o papel do coordenador de departamento curricular como uma estrutura de coordenação e supervisão mencionando, no artigo 42º, que,

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

Para além do referido anteriormente, o coordenador de departamento curricular participa no conselho pedagógico, “(...) órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (artigo 31.º). Remete-nos assim para a coordenação no campo da supervisão que, nos dias de hoje, abarca diversos campos de atividade e múltiplos conceitos. A supervisão tem-se aproximado, no seu campo de ação, a conceitos como liderança e de gestão (Alarcão & Cunha, 2013).

O objeto da supervisão (...) aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 2003, p. 144-145).

Deste modo assistimos à mudança para um novo paradigma de supervisão que centra a supervisão no espaço escolar como um todo, como comunidade aprendente, numa perspetiva sistémica e institucional (Alarcão & Canha, 2013). Pois, na perspetiva dos autores referidos para que exista colaboração é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização das intenções que a justificam seja assumida, realizada e

partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que os mesmos possam assumir. Para os autores, é dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação legitimamente comprometida entre todos os intervenientes no processo, onde o papel do coordenador consistirá assim, não o de fazer opções pelo grupo, mas o de fomentar condições para que o grupo possa fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução das metas e objetivos esboçados.

Assim, embora o papel do coordenador seja o de liderar e gerir o seu grupo de trabalho, num modelo de trabalho colaborativo, terá essencialmente uma função de dinamizador, orientador, moderador ou mediador e não no sentido do estabelecimento de uma hierarquia estanque de poder sobre as tomadas de decisão a efetuar. Como evoca Oliveira-Formosinho (2001), é possível imaginar escolas onde a função de supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos. Na perspetiva da autora, o supervisor é e deverá ser sensível às necessidades, tendo como papel importante de cambiante do sistema. “Eles trabalham no sentido da dissolução da fragmentação, da competição e da reatividade, alimentando a colaboração e experimentação e a reflexão profissional”, porque afinal “(...) lidar com a mudança é um dos papéis do supervisor” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 15).

Desta forma, o papel do supervisor encontra-se ligado à mudança e ao desenvolvimento, promovendo sempre a aprendizagem do supervisionado. O gestor escolar intermédio tem a função de supervisor dentro do seu departamento curricular, capaz de ajudar a promover o crescimento organizacional. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2001, p. 24), um dos objetivos da supervisão é “(...) a influência no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos”.

Como coordenador, o docente interage com outros docentes do seu departamento mediando momentos de diálogo, debate e troca de ideias. Mais que um elo entre o topo e a base, numa ótica de gestão e articulação vertical, é um elemento essencial na articulação horizontal. O coordenador de departamento detém desta forma o papel de dinamizador, articulador e mediador, numa organização que aprende e se desenvolve e de uma liderança que se preocupa com a aprendizagem dos alunos e

emprega coletivamente os seus esforços para a capacidade interna da mudança (Bolívar, 2012). Desta forma contribui para o desenvolvimento “de uma comunidade profissional que emprega, coletivamente, esforços para melhorar a sua prática” (Bolívar, 2012, p.77).

Para Ainscow et al. (2001, p. 97) são competências do coordenador “establecer un objetivo claro para cada actividad”, “crear una clima favorable para la comunicación”, “dirigir reuniones y otras actividades en grupo”, “mantener el interés y el entusiasmo”, “solucionar problemas, incluyendo los de relación, “fomentar la colaboracion”, “proporcionar apoyo” e “matener informado el personal”. Pois segundo os autores supracitados as escolas são muito mais que edifícios, meros planos de estudo ou horários, são sim um quadro complexo de relações e interações que se estabelecem entre os seus grupos de trabalho. Assim, o modo como se levam a cabo estas interações pessoais determina o sucesso da escola e a realização dos seus objetivos e missão. Deste modo, os autores enfatizam o papel do coordenador para o desenvolvimento de escolas de qualidade.

Em jeito de síntese, a liderança intermédia poderá ser a chave mestra de uma mudança nas práticas nas nossas escolas.

## **PARTE II – METOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **CAPÍTULO 5**

#### **OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Após a leitura de um conjunto significativo de referências bibliográficas, esboçamos um desenho de investigação empírica para a concretização do qual selecionamos um conjunto de opções de âmbito metodológico.

É sobre estas opções que nos debruçamos neste capítulo, apresentando detalhadamente a metodologia que enquadra o nosso estudo empírico. É nossa intenção, neste capítulo, descrever a natureza da nossa investigação, apresentar a questão de investigação e respetivos objetivos a atingir, bem como descrever o contexto onde se desenvolveu a investigação, os sujeitos da investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como a descrição dos dois momentos de estudo. Pretendemos assim justificar a escolha do percurso que seguimos para avançar com o presente estudo e alcançar os objetivos propostos.

#### **5.1 – Natureza do Estudo**

Em qualquer investigação de âmbito educacional, de acordo com a natureza do seu objeto de estudo e do problema a estudar, são diversas as opções metodológicas que o investigador pode utilizar. Todavia, a investigação inicia-se sempre pela “definição de um problema” (Almeida & Freire, 2000, p. 37 citados por Pacheco, 2006, p. 3).

A escolha da questão de investigação deriva de um conjunto de premissas retiradas do quadro teórico defendido na primeira parte do trabalho e da apreciação crítica do mesmo, que proporcionou, posteriormente, uma análise e discussão dos resultados obtidos confrontando-a com o quadro teórico consultado. Foi com base nestes princípios que problematizámos a questão e traçámos o caminho a seguir neste trabalho de investigação. Como refere Pacheco (2006, p.14) “o problema corresponde, assim, a uma expressão de um enunciado observacional, necessariamente associado a

uma problemática teórica, que, como ponto de partida da investigação, define e acolhe problemas de investigação para os quais se buscam respostas”.

Tendo como alicerce a questão de investigação procedemos à formulação de vários objetivos que considerámos essenciais para o nosso estudo. Os objetivos esboçados foram assim um modo de nos orientarmos no nosso percurso investigativo, tendo em vista encontrar uma ou várias respostas à questão formulada.

Como salienta Pacheco (2006, p. 16),

o processo de investigação tem ainda como referente a formulação de *objetivos*, que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados. O objetivo faz parte de uma intervenção, clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir determinado caminho.

O nosso estudo teve também como ponto de partida a revisão da bibliografia sobre o tema em questão. Pois, “a revisão da literatura consiste na identificação, localização e análise de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica” em que “o objetivo da revisão bibliográfica é o de situar o estudo no contexto e, com isso, estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema que se pretende investigar” (Coutinho, 2011, p.55).

De modo a situar o nosso estudo no espaço, uma das fases do projeto foi a recolha de um conjunto de informação que permita validar a caracterização dos sujeitos participantes na investigação e respetivo contexto. Para tal recorreremos à análise documental de informação presente nos instrumentos de gestão da escola *Alfa*.

Quanto ao modo de abordagem e tendo em conta o nosso objeto de estudo, questão de investigação e respetivos objetivos, considerámos pertinente seguir uma metodologia mista: quantitativa e qualitativa. Assim, utilizámos dois instrumentos de recolha de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada. Considerámos que o paradigma clássico positivista de investigação, com finalidade de obter apenas dados objetivos e medíveis, por si só não seria suficiente para alcançar as conclusões necessárias à nossa questão de investigação, sendo essencial recorrer também a um paradigma alternativo e interativo (Vilelas, 2009). Escolhemos assim utilizar dois instrumentos de recolha de dados, etapa importante do nosso estudo empírico, que apresentamos em pormenor no ponto 5.4, onde explicamos os motivos da escolha das

ferramentas de recolha de dados, a sua construção, bem como os procedimentos e questões éticas que considerámos necessário perfilhar.

Quanto ao objetivo geral da nossa investigação, trata-se de um estudo de tipo exploratório e descritivo. Exploratório porque visa uma maior familiaridade com o problema, no sentido de o tornar mais nítido e explícito, de modo a aprofundar o nosso estudo num caso em concreto (Vilelas, 2009). Descritivo porque procura conhecer as características de uma determinada população, neste caso em particular as rotinas e dinâmicas de trabalho colaborativo da escola *Alfa*. O nosso estudo não abarca um estudo de caso em si, mas a escola *Alfa* acaba por ser o caso.

### **5.1.1 – Questão de investigação e objetivos do estudo**

Tal como apresentámos na introdução, o presente estudo debruça-se sobre o tipo de dinâmicas de trabalho docente que se desenvolvem na escola e os benefícios que uma cultura colaborativa poderá trazer à melhoria da qualidade educativa e ao desenvolvimento profissional docente.

Desta forma, com este estudo, queremos saber:

*Quais são os contributos da cultura colaborativa docente para a gestão eficaz do currículo, com vista à melhoria da qualidade na escola, e qual o papel do coordenador de departamento curricular na promoção de práticas de trabalho colaborativo?*

Para obter respostas à nossa questão de investigação fizámos um conjunto de objetivos a alcançar. A questão de partida e os objetivos a atingir foram delineados tendo em conta a aprendizagem adquirida ao longo da vida do investigador e da sua experiência enquanto docente e de uma exploração prévia de parte da bibliografia presente neste trabalho.

São objetivos deste estudo:

- Compreender a perceção que os docentes têm acerca de *currículo*, de *desenvolvimento curricular*, de *gestão curricular* e de *trabalho colaborativo*;

- Caracterizar dinâmicas de trabalho colaborativo que os professores desenvolvem em práticas de desenvolvimento e gestão curricular;
- Determinar rotinas de trabalho dos professores dentro e fora dos seus departamentos;
- Enfatizar os benefícios das práticas reflexiva, investigativa e colaborativa para o desenvolvimento profissional docente;
- Identificar os principais constrangimentos ou elementos potenciadores ao trabalho colaborativo docente;
- Destacar a influência de uma cultura colaborativa para a mudança organizacional e para a construção de uma escola autónoma e *aprendente*;
- Conhecer o papel das lideranças intermédias na promoção de uma cultura colaborativa.

## 5. 2 – Contexto da investigação

A Escola *Alfa* pertence a um agrupamento de escolas da rede pública portuguesa da Região do Alentejo. Situa-se num concelho onde predominam as atividades ligadas ao sector terciário, seguidas pelo sector secundário, com alguma indústria e, por último, o sector primário. Para além da escola *Alfa*, este concelho alentejano conta com mais três agrupamentos de escolas pertencentes à rede pública.

Esta escola encontra-se geograficamente inserida numa área social e económica desfavorecida, com alunos oriundos de diferentes etnias e nacionalidades. Também existe uma percentagem de discentes pertencentes a famílias itinerantes. Uma parte dos alunos deste terreno educativo são subsidiados, na generalidade, pertencentes ao escalão I. O abandono escolar constitui um dos principais problemas desta instituição escolar, pois as baixas habilitações académicas dos encarregados de educação promovem a desvalorização do papel da escola na vida das crianças, explicando o abandono escolar precoce de alguns alunos, a desmotivação e o baixo rendimento escolar.

As profissões dos encarregados de educação da escola *Alfa* estão incluídas, na sua grande maioria, na categoria de serviços indiferenciados. Porém um número significativo de encarregados de educação encontra-se em situação de desemprego. As habilitações académicas das famílias situam-se, em média, entre o 2.º e o 3.º ciclo. Para



além do referido é uma escola onde quase metade dos alunos já tiveram pelo menos uma retenção.

Quanto ao ambiente escolar, sendo, na sua generalidade, alunos provenientes de famílias socioeconómicas desfavorecidas, alguns refletem no espaço escolar problemas de instabilidade emocional e de relação com o outro, traduzindo-se, muitas vezes, em situações de indisciplina e em dificuldades acentuadas na aquisição das aprendizagens e das competências sociais básicas.

Para além do mencionado é importante referir que esta escola possui um elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, existindo também duas Unidades de Apoio Multideficiência.

Na escola *Alfa* funcionam o pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo e de modo a promover o sucesso e dar resposta ao público-alvo, inclui também ofertas formativas diversificadas, tais como: turmas de Percurso Alternativo (PCA), Cursos de Educação e Formação (CEF) e turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). É um agrupamento de escolas integrado no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que se encontra enquadrado no Despacho Normativo 20/2012, de 3 de Outubro, que “visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social”. Trata-se assim de uma escola TEIP, criada tendo como base políticas de promoção da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo da população escolar da Educação Básica, com especial enfoque a crianças e jovens em situação de risco de exclusão social e escolar. Os TEIP são instituições escolares que pretendem concretizar como objetivos específicos: “a melhoria do ambiente educativo, da qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos”; “uma visão integrada e articulada da escolaridade que favoreça a aproximação dos três ciclos de escolaridade do ensino básico, bem como do pré-escolar”; “a criação de condições que favoreçam a ligação da escola à comunidade e à vida ativa dos discentes”; e, por último, “a otimização dos diversos recursos, através da sua gestão integrada” (Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001, p.17).

Assim, o nosso contexto de investigação abarca múltiplas particularidades que devem ser tidas em conta na análise e discussão de resultados e respetivas conclusões.

### **5.3 – Sujeitos da investigação**

Como referido no ponto anterior, o estudo empírico realizou-se numa escola do Ensino Básico de TEIP onde, pelas suas características próprias, é fundamental a existência de uma visão comum dos problemas e dos objetivos, em que a concretização de ações pela partilha e cooperação é fundamental. Todos os participantes da investigação lecionam a alunos de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Num primeiro momento da investigação foram distribuídos 51 questionários a docentes de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes aos seis departamentos curriculares existentes na escola. No estudo participaram 33 docentes da escola *Alfa*, o que traduz uma percentagem de retorno de 65%.

Num segundo momento do nosso estudo, nas entrevistas, participaram os coordenadores dos 6 departamentos curriculares existentes na escola *Alfa*.

A maioria do pessoal docente da escola *Alfa* faz parte do quadro do agrupamento há cinco anos ou mais, onde a sua maioria já se encontram no quadro da escola, o que é um fator importante para a identidade da escola e para a continuidade pedagógica dos alunos.

### **5.4 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

De acordo com a informação supracitada, quanto ao modo de abordagem, em concordância com os objetivos definidos no presente estudo, pareceu-nos adequado recorrer a uma metodologia de investigação de natureza mista: quantitativa e qualitativa, o que permitiu a triangulação dos resultados e uma complementaridade metodológica mais produtiva.

Neste âmbito, Vilelas (2009), afirma que os estudos quantitativos admitem, pela sua natureza, que tudo pode ser quantificável, ou seja, que é possível exprimir em unidades numéricas as opiniões e todas as informações recolhidas, para poderem ser classificadas e analisadas recorrendo a técnicas de tratamento estatístico. Porém, considerámos importante complementar o nosso estudo com a abordagem qualitativa, que, como esclarece o autor anteriormente referido, visa uma análise interpretativa não-numérica das observações, com o propósito da descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relações. Embora estes dois métodos sejam, normalmente, utilizados

em separado e uns autores defendam mais uma abordagem do que outra, considerámos apropriado utilizar a combinação de ambos, de modo a compreender melhor, explicar e aprofundar a realidade do nosso estudo. Desta forma, julgámos que seria adequada a utilização de duas ferramentas de recolha de dados distintas, nomeadamente o questionário num primeiro momento da investigação e o recurso à entrevista num segundo momento. Optámos por esta escolha de acordo com a natureza dos dois momentos da investigação, para, depois de tratar e interpretar os dados e discutir os resultados obtidos com o questionário e com a entrevista, proceder à *triangulação* dos dados e respetivos resultados.

Como nos esclarecem Blaxter et al (2005, p. 113) “cuando se utilizan así dos o más métodos para probar y verificar la validez de la información recolectada, el proceso se denomina *triangulación*”. Blaxter et al (2005), consideram que sempre que possível e que os recursos assim o permitam, o investigador deverá considerar a possibilidade de recorrer a este tipo de análise, uma vez que a mesma possibilita uma perspetiva mais ampla e detalhada de algumas questões em estudo.

#### **5.4.1 – Questionário**

No primeiro momento optámos pela utilização de recolha de dados quantitativa, que considerámos ser a mais apropriada tendo em conta os propósitos do estudo. De modo a verificar a adequação do mesmo aos objetivos de estudo esquiçados, elaborámos uma matriz com os objetivos de construção do inquérito. De acordo com Moreira (2006) é usual neste tipo de investigação, a aplicação da técnica de inquérito, com ênfase na entrevista ou no questionário, onde estes enquanto técnicas dominantes são processos para adquirir dados acerca dos sujeitos participantes, interrogando-os e não observando-os.

A construção deste instrumento de recolha de dados foi realizada com base no referencial teórico apresentado na primeira parte deste trabalho e com suporte a outros estudos efetuados por diversos autores, referenciados na bibliografia, com especial ênfase nos estudos de Hargreaves (1998), Fullan & Hargreaves (2000), Roldão (1999a, 2006, 2007), Lima (2002), Pacheco (2005), Braz (2009) e Abelha (2011). É, portanto, o

resultado da construção de conhecimento sobre os assuntos explanados e algum conteúdo adaptado de outros estudos efetuados sobre o mesmo tema.

O inquérito abarca 16 questões de resposta fechada, à exceção das questões 12 e 13, que deixam um espaço de resposta aberta, caso o docente queira acrescentar mais algum fator potenciador ou de constrangimento ao trabalho colaborativo docente. As primeiras questões (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) têm como objetivo recolher informação acerca da caracterização pessoal e profissional dos sujeitos de investigação. Por sua vez, as restantes questões (10, 11, 11.1, 12, 13, 14, 15 e 16) têm como finalidade atingir os objetivos delineados para este estudo.

Esta ferramenta de recolha de dados foi validada pelos professores doutores Isabel Fialho e José Bravo Nico, pertencentes ao Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Após deferir as sugestões propostas pelos professores supracitados e proceder à reformulação do questionário, de acordo com as mesmas, realizámos a aplicação experimental do inquérito num sujeito voluntário e também anónimo para testar o instrumento e conhecer a viabilidade prática do mesmo.

Depois da validação final, o questionário foi entregue pessoalmente pelo investigador na escola *Alfa* e distribuído entre os docentes (Ver apêndice 2). A coordenadora de 3.º ciclo apoiou o trabalho de distribuição e recolha dos questionários, os quais, depois de preenchidos, foram entregues à docente que os caminhou diretamente ao investigador.

#### **5.4.2 – Entrevista**

No segundo momento do estudo optámos por utilizar um instrumento de recolha de informação de âmbito qualitativo, pois considerámos ser o mais adequado para alcançar os objetivos alvitrados. Para a organização das entrevistas foi elaborado um guião, de modo a garantir a pertinência das questões face aos objetivos gizados (Ver apêndice 3). As questões foram elaboradas tendo em conta os propósitos do estudo e com base nas leituras efetuadas presentes na bibliografia consultada.

Como mencionam Bodgan & Biklen (1994, p. 272), “a investigação qualitativa é rica em relatos realizados pelos próprios sujeitos”. Desta forma, escolhemos a entrevista semiestruturada, de maneira a dar oportunidade aos sujeitos entrevistados de se

envolverem nas questões e responderem de forma aberta, flexível e espontânea, não limitando as suas respostas e possibilitando a existência de algum diálogo entre entrevistador e entrevistado. Segundo os autores anteriormente referidos, este tipo de entrevista tem a vantagem de ter maiores certezas de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos participantes na investigação.

Optámos pela investigação qualitativa com o “objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54). A entrevista possui características de proximidade entre o sujeito investigador e o sujeito de investigação, permitindo o estabelecimento de um diálogo recíproco. Assim, possibilita a obtenção de informação através do relato de experiências, histórias e experiências vivenciadas, partilha de elementos de reflexão e de ideias, percepções e pensamentos que ilustram de forma rica e dinâmica a opinião do entrevistado. Elegemos utilizar o modelo de entrevista semiestruturado, com vista a dar mais liberdade de pensamento e reflexão aos sujeitos entrevistados e uma maior abertura de diálogo entre o investigador e o entrevistado.

No entendimento de Bogdan & Biklen (1994, p. 49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

## **5.5 – Procedimentos e questões éticas**

“A pesquisa ocupa um lugar cada vez mais importante na nossa sociedade” (Lima, 2006, p. 127). Contudo, sempre que um indivíduo toma a posição de investigador, deverá ter em atenção determinados procedimentos éticos. Desta forma, foi fundamental para nós traçar o nosso plano de investigação em função de alguns procedimentos, tais como o anonimato dos participantes na investigação e o anonimato da escola onde foi realizado o estudo. Para além do mais foi solicitada à direção da escola o acesso ao terreno da investigação onde, por sua vez, a direção transmitiu a presença do investigador no terreno (Ver apêndice 1). Como refere Lima (2006, p.141), abordando Oliver (2003), quando se investigam locais onde existem relações hierárquicas entre os indivíduos e nos quais se começou por pedir autorização de acesso

ao terreno aos superiores hierárquicos, é importante solicitar aos dirigentes superiores, neste caso à direção da escola, que informe todos os restantes membros da organização que aceitou abrir as portas da instituição à pesquisa, que todos são convidados a participar e a expressar as suas ideias e opiniões, se assim o entenderem, salientando-se que serão asseguradas todas as garantias de total confidencialidade das respostas.

Para além das questões de confidencialidade e anonimato mencionadas anteriormente, quando solicitada a participação dos sujeitos os mesmos foram informados acerca do propósito do estudo, dos procedimentos a utilizar, da duração da sua participação, mas sem recorrer a muitos detalhes sobre o conteúdo do estudo, especialmente no momento da entrevista, para não condicionar o tipo de resposta dos sujeitos entrevistados. De acordo com Aderson (1990), Sieber (1992) e Oliver (2003), citados por Lima (2006, p. 142), “não é necessário, nem sequer aconselhável, descrever o estudo em detalhe, particularmente quando existirem razões para se supor que tal informação poderá condicionar o modo de participação e o tipo de respostas obtidas dos participantes”.

Para além do mencionado, tivemos sempre em consideração o respeito pelos sujeitos de investigação não invadido o seu espaço nos momentos de visita à escola, e dando oportunidade a estes de escolher hora e local da entrevista, bem como tempo de realização da mesma, esclarecendo sempre o carácter voluntário da sua participação.

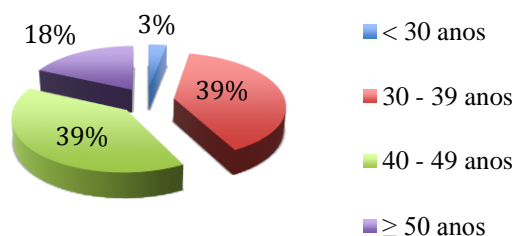
## CAPITULO 6

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Este instrumento foi elaborado para analisar a posição dos inquiridos face às definições de currículo, gestão curricular, desenvolvimento curricular e trabalho colaborativo docente, bem como para interpretar as dinâmicas e rotinas de trabalho docente no seio da escola *Alfa*. O presente questionário teve também como objetivo central compreender quais os fatores potenciadores e de constrangimento à realização do trabalho colaborativo docente, bem como analisar a opinião dos inquiridos face aos contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente e da cultura colaborativa para a qualidade educativa.

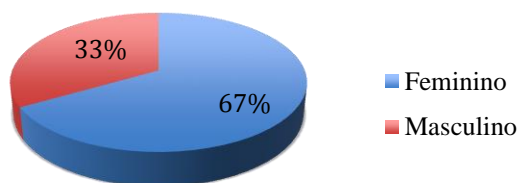
#### 6.1 – Caracterização dos docentes inquiridos

Gráfico 1. Distribuição dos docentes (%), segundo o grupo etário



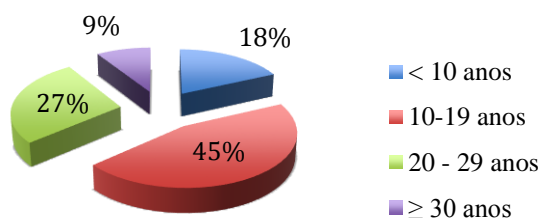
Após o tratamento de dados da amostra analisada, podemos constatar que, conforme apresentado no gráfico 1, uma grande parte dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos. É visível que 39% dos sujeitos encontram-se entre os 30 e os 39 anos e a mesma percentagem de inquiridos entre os 40 e os 49 anos, o que nos indica que uma grande percentagem dos professores que responderam a este questionário são pessoas com alguma experiência. Estes dados corroboram a análise estatística levada a cabo pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), para analisar o perfil dos docentes em Portugal, cuja análise de dados traduz que a maioria dos professores de 2.º e 3.º ciclo encontram-se entre os 40 anos ou mais.

Gráfico 2. Distribuição dos docentes (%) por género



Quanto ao género, 67% dos respondentes ao questionário são do género feminino, como podemos observar no gráfico 2, representando mais de metade da amostra. Tal resultado vem ao encontro dos últimos dados apresentados pela DGEEC, relativamente ao perfil do docente quanto à distribuição dos docentes por género em Portugal, cujos resultados mostram a presença predominantemente feminina, em contexto escolar, nos diversos níveis de ensino.

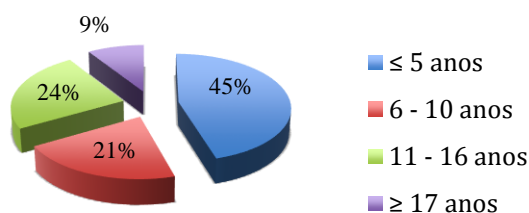
Gráfico 3. Distribuição dos professores (%) pelo tempo de serviço docente



Tendo em conta a distribuição dos inquiridos por tempo de serviço docente, podemos observar no gráfico em cima (Gráfico 3) que 45% tem entre 10 a 19 anos de tempo de serviço e 27% entre os 20 e 29 anos. Ainda dentro desta análise, 9% dos sujeitos entrevistados têm 30 anos ou mais. Desta forma, podemos aferir que a nossa amostra é constituída maioritariamente por profissionais com experiência profissional significativa.

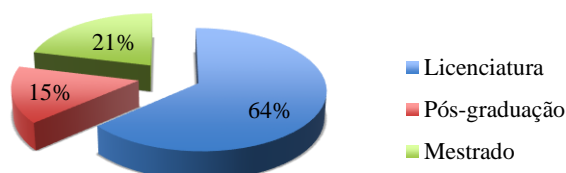


Gráfico 4. Distribuição dos professores (%) pelo tempo de serviço docente na escola *Alfa*



Tal como se pode observar no gráfico em cima (Gráfico 4), a maioria dos docentes inquiridos (45%), encontra-se a lecionar na escola *Alfa* há um período igual ou inferior a 5 anos. Desta forma podemos depreender que, apesar de a nossa amostra demonstrar alguma experiência profissional quer pela idade ou pelos anos de serviço apresentados no gráfico 3, a escola *Alfa* possui muitos docentes que se encontram a lecionar há pouco tempo nesta organização. A referir que estes dados vão ao encontro das informações retiradas do Projeto Educativo da escola *Alfa*, já mencionados no capítulo anterior, no ponto 5.3, aquando da caracterização dos sujeitos de investigação.

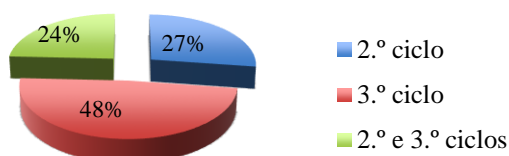
Gráfico 5. Distribuição dos docentes (%) segundo as habilitações académicas



Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos inquiridos, nomeadamente 64%, é detentor de licenciatura. Porém, analisando o gráfico em cima (Gráfico 5) podemos verificar a presença de 46% de professores com formação pós-graduada a lecionar no nosso terreno de investigação, nomeada 15% com pós-graduação e 21% com grau de mestre. Tendo em conta a análise efetuada nos gráficos anteriores que nos indicam que a generalidade dos docentes da escola *Alfa* têm idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos, podemos deduzir que 36% dos docentes têm

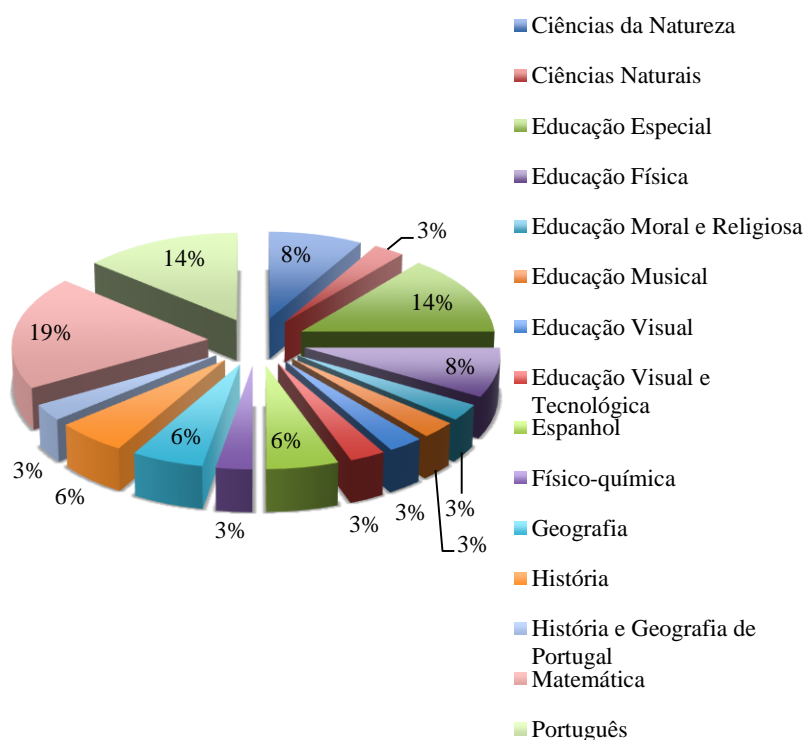
investido, ao longo da sua carreira, em formação pós-graduada, o que poderá ser uma mais-valia para a qualidade da instituição.

Gráfico 6. Distribuição dos docentes (%) de acordo com o nível de ensino a que lecionam



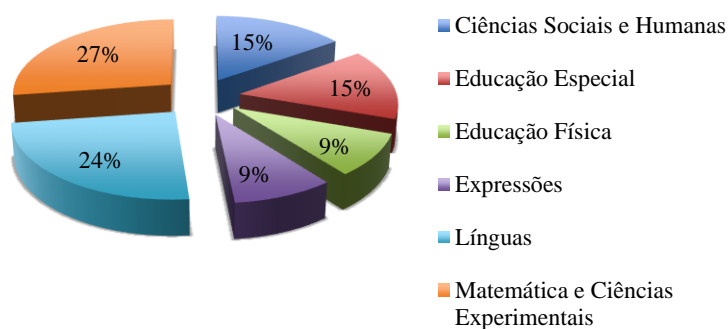
Como podemos ver no gráfico 6 a grande maioria dos professores que participaram neste estudo (48%) lecionam ao 3.º Ciclo do Ensino Básico da escola *Alfa*, o que nos traduz a existência de ofertas formativas diversificadas, tais como: Cursos de Educação e Formação (CEF) e turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), com mais incidência no 3.º ciclo.

Gráfico 7. Distribuição dos docentes (%) segundo as áreas disciplinares



O estudo obteve resposta por parte de elementos de todos os grupos de recrutamento lecionados na escola *Alfa*, o que se torna benéfico para uma análise mais produtiva dos dados e respetivos resultados. De acordo com o Gráfico 7, é de destacar a resposta por parte dos professores de Matemática cuja percentagem é de 19% e os professores de Educação Especial e de Português, ambos com 14% de respostas. Tais resultados poderão indicar que o mesmo acontece pelo número de professores existentes na escola, que pode ser superior aos restantes por serem consideradas disciplinas nucleares (Português e Matemática) ou pelos mesmos demonstrarem mais interesse pelo tema em estudo que os docentes das restantes áreas.

Gráfico 8. Distribuição dos docentes (%) por departamentos curriculares



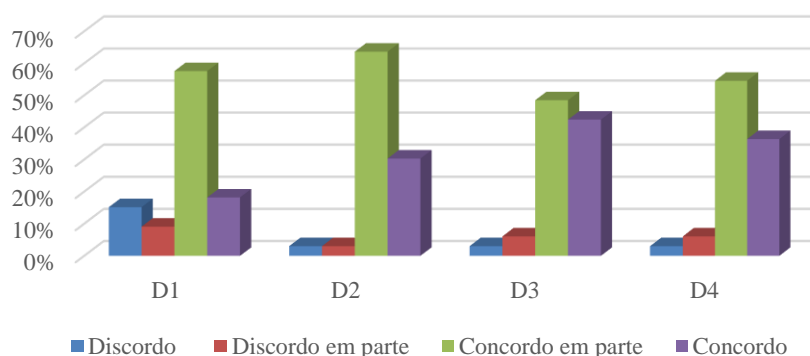
Quanto à distribuição dos inquiridos por departamentos curriculares, analisando o gráfico em cima (Gráfico 8), é de referir que a escola *Alfa* tem a divisão organizativa de seis departamentos curriculares em que 27% dos docentes que responderam ao questionário pertencem ao departamento de Matemática e Ciências Experimentais e que 24% pertencem ao departamento de Línguas, seguidos dos departamentos de Educação Especial e de Ciências Sociais e Humanas com 15% cada um. Por último, 9% dos inquiridos pertencem ao departamento de Expressões e a mesma percentagem ao departamento de Educação Física. Esta percentagem deve-se ao facto de, por norma, os departamentos de Línguas e os de Matemática e Ciências Experimentais serem sempre mais extensos que os departamentos de Expressões e de Educação Física. Porém, tendo em conta que a taxa de retorno dos questionários foi apenas de 64%, pode indicar um maior interesse dos professores destes departamentos pelo tema em estudo ou por uma maior vontade em colaborar.

## 6.2 – Percepção dos inquiridos sobre *currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular e trabalho colaborativo docente.*

De acordo com os objetivos delineados, pretendemos conhecer que concepções têm os docentes acerca dos conceitos de currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular e trabalho colaborativo docente. Para analisar as respostas traduzimos as mesmas em gráfico acompanhado da sua respetiva legenda, para facilitar a visualização e interpretação do mesmo.

### 6.2.1 – Currículo

Gráfico 9. Conceito de Currículo



<b>Legenda:</b>
D1 - Produto predefinido de conteúdos organizados em disciplinas a ensinar nos diversos anos de escolaridade.
D2 - Plano ativo e dinâmico de aprendizagens que compete à escola garantir, desenvolver e organizar.
D3 - Conjunto de conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.
D4 - Projeto organizador de aprendizagens socialmente necessárias a cada contexto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e permanente.

De acordo com a análise do gráfico em cima (Gráfico 9), os docentes concordam (42%) que o currículo se trata de um *conjunto de conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo*, definição patente no Decreto-Lei 139 de 5 de Julho de 2012. Tal

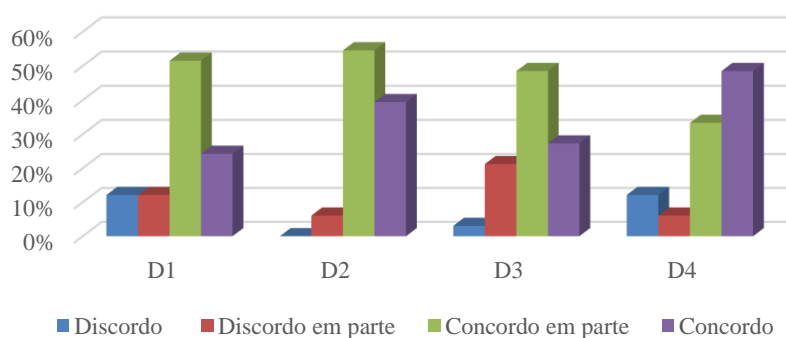
percentagem pode indicar a forma como os docentes se norteiam prioritariamente pela legislação emanada pela tutela.

Na perspetiva de 36% dos inquiridos o currículo também se trata de um *projeto organizador de aprendizagens socialmente necessárias a cada contexto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e permanente*. Ainda dentro desta linha de pensamento, uma grande percentagem de docentes considera que o currículo também se define como um *plano ativo e dinâmico de aprendizagens que compete à escola garantir, desenvolver e organizar*.

Com uma percentagem menor de concordância (18%) encontra-se a visão de currículo como um *produto predefinido de conteúdos organizados em disciplinas a ensinar nos diversos anos de escolaridade*, embora 58% dos docentes concorde em parte com este significado.

### 6.2.2 – Desenvolvimento curricular

Gráfico 10. Conceito de Desenvolvimento Curricular



<b>Legenda:</b>
D1 - Desenho curricular segundo o qual todos os docentes se orientam.
D2 - O caminho, a organização e a metodologia que cada escola põe em marcha para conseguir atingir um conjunto de aprendizagens.
D3 - Concretização do plano sequencial do ensino e da aprendizagem, privilegiando-se as regras de previsão, temporalidade e precisão de resultados.
D4 - Modo como cada escola e turma planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curricular adotadas localmente.

De acordo com o Gráfico 10 é possível verificar que 48% dos sujeitos inquiridos concordam e 33% concordam em parte que o desenvolvimento curricular é o *modo*

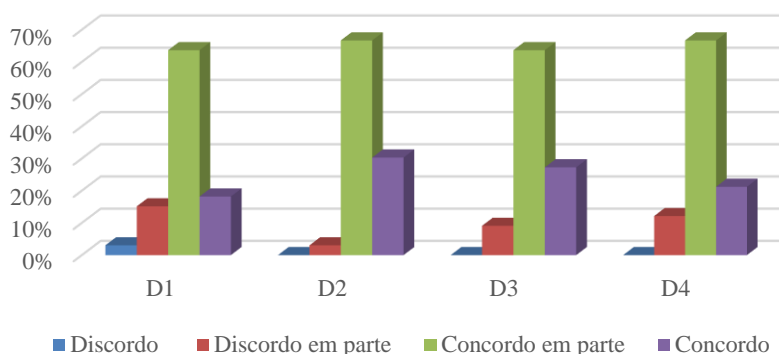
como cada escola e turma planificam, desenvolvem e avaliam as diferentes situações de ensino e aprendizagem, tendo por referência as metas e opções de gestão curricular adotadas localmente. Esta perceção denota uma preocupação com a ação curricular com vista as necessidades do meio local.

De referir ainda que 39% dos inquiridos concorda e 55% concorda em parte, que o desenvolvimento curricular compreende *o caminho, a organização e a metodologia que cada escola põe em marcha para conseguir atingir um conjunto de aprendizagens.*

Com menos incidência de concordância (24%) destaca-se a conceção de desenvolvimento curricular como o desenho curricular.

### 6.2.3 – Gestão curricular

Gráfico 11. Conceito de Gestão Curricular



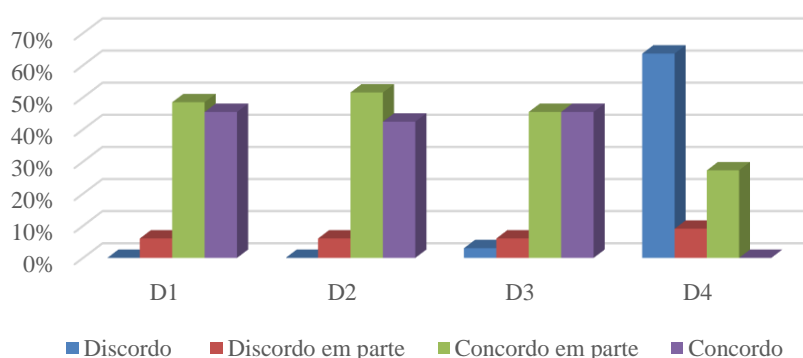
<b>Legenda:</b>
D1 - Processo de tomada de decisão orientado para as finalidades educativas que se pretendem atingir num determinado contexto.
D2 - Decisão, a nível do Departamento Curricular, sobre o que ensinar, porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados.
D3 - Reconstrução contextualizada, dinâmica e interativa, por parte de cada escola, do currículo nacional.
D4 - Modo como se organizam os conteúdos disciplinares para os diversos anos e disciplinas.

De acordo com a análise do gráfico 11, 30% dos sujeitos inquiridos concorda que gestão curricular é a *decisão, a nível do Departamento Curricular, sobre o que ensinar, porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados.* Neste caso os resultados sugerem que os docentes inquiridos valorizam os departamentos curriculares como núcleos de decisão ao nível da gestão do currículo.

Com 27% de concordância destaca-se a *reconstrução contextualizada, dinâmica e interativa, por parte de cada escola do currículo nacional*. Porém, uma percentagem de inquiridos considera que a gestão curricular é entendida como o modo como se organizam os conteúdos disciplinares. A gestão curricular enquanto *processo de tomada de decisão orientado para as finalidades educativas que se pretendem atingir num determinado contexto*, detém a menor percentagem de concordância (18%).

#### 6.2.4 – Trabalho colaborativo docente

Gráfico 12. Conceito de Trabalho colaborativo docente



<b>Legenda:</b>
D1 - Análise, discussão e tomada conjunta de decisões sobre aspetos intrínsecos à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais e critérios de avaliação, com vista ao sucesso escolar de todos os alunos.
D2 - Trabalho dinâmico de conceção e planificação de atividades curriculares, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, onde se decidem as opções curriculares e práticas a adotar.
D3 - Planificação e ação profissional conjunta tendo em vista a superação de situações problemáticas cuja solução é pesquisada e discutida por todos.
D4 - Desgaste de tempo porque cada professor é que conhece a sua turma e disciplina.

Como podemos analisar no gráfico acima (Gráfico 12), 45% dos docentes inquiridos concordam que o trabalho colaborativo se expressa na *análise, discussão e tomada conjunta de decisões sobre aspetos intrínsecos à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais e critérios de avaliação, com vista ao sucesso escolar de todos os alunos*. A mesma percentagem (45%) concorda que se traduz na *planificação e ação profissional conjunta tendo em vista a superação de situações problemáticas cuja solução é pesquisada e discutida por todos*. Por sua vez, ainda com

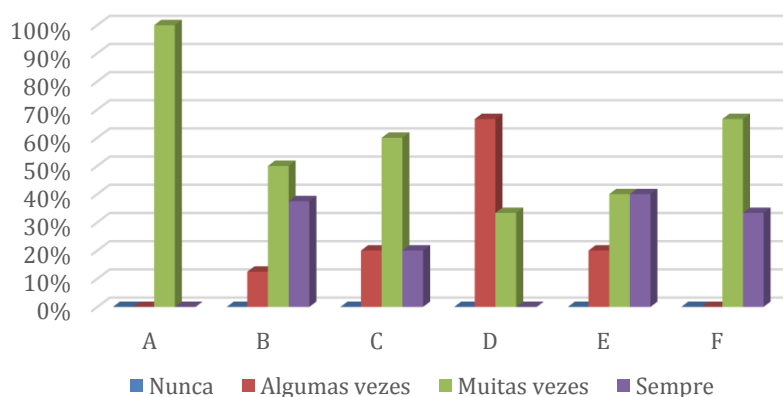
uma percentagem significativa de concordância (40%), consideram que o trabalho colaborativo corresponde ao *trabalho dinâmico de conceção e planificação de atividades curriculares, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, onde se decidem as opções curriculares e práticas a adotar.*

De referir que 27% da amostra concorda em parte que o trabalho colaborativo é *desgaste de tempo porque cada professor é que conhece a sua turma e disciplina,* embora 64% discorde desta posição.

### 6.3 – Rotinas de trabalho docente dentro e fora do departamento

De modo a perceber que tipo de rotinas de trabalho se desenvolvem dentro da escola *Alfa*, dividimos a análise pelos seis departamentos curriculares, os quais denominamos de A (Educação Física), B (Línguas), C (Educação Especial), D (Matemática e Ciências Experimentais), E (Ciências Sociais e Humanas) e F (Expressões). Para uma melhor interpretação dos dados recolhidos, optámos, mais uma vez, por apresentar os resultados em gráfico.

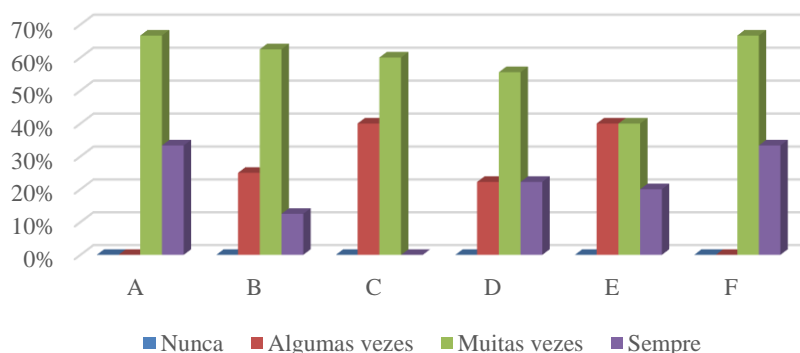
Gráfico 13. Colaboração pontual em algumas atividades da escola



Tendo em conta a *colaboração pontual em algumas atividades na escola*, 100% dos inquiridos pertencentes ao departamento A (Educação Física) mencionaram fazê-lo *Muitas vezes*. A destacar o departamento F (Expressões) em que 33% dos docentes indicaram *Sempre* e 67% *Muitas vezes*. O departamento D (Matemática e Ciências Experimentais) destaca-se com 67% de docentes a responderem apenas *Algumas vezes*.

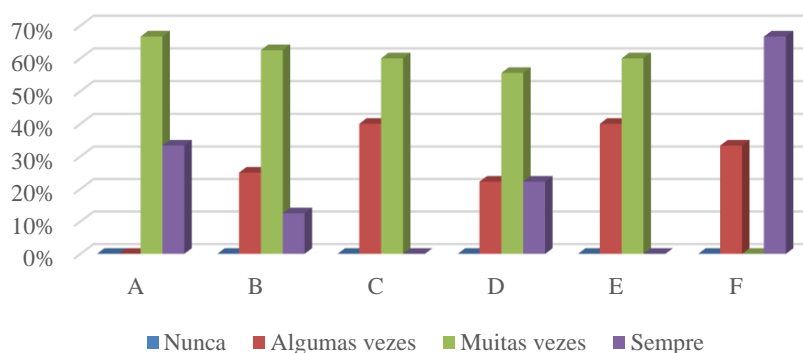


Gráfico 14. Trabalho com colegas com quem possui maior afinidade



Em relação à frequência de *trabalho com colegas com quem possui maior afinidade* destacam-se os departamentos A (Educação Física) com 67% *Muitas vezes* e 33% *Sempre* e o F com a mesma distribuição de percentagem. Por sua vez, destaca-se o departamento B (Línguas) com uma percentagem de 63% de respostas *Muitas vezes*. A referir o departamento C (Educação Especial) que não manifesta percentagem para *Sempre* e revela 40% para *Algumas vezes* e 60% para *Muitas vezes*. Relativamente ao departamento E, o mesmo revela uma percentagem de 40% para a frequência de *Algumas vezes* e *Muitas vezes*.

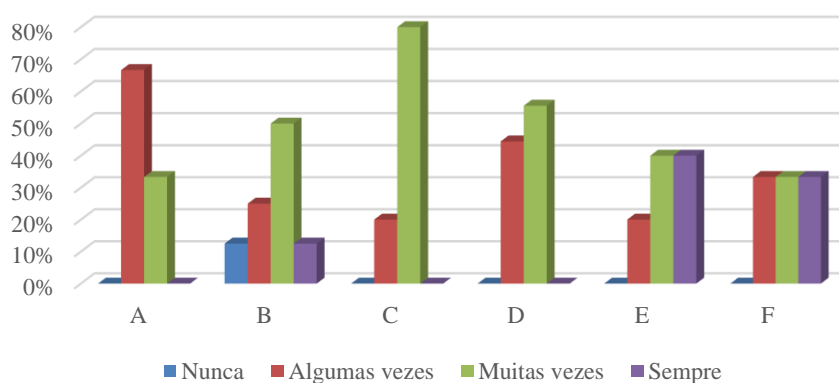
Gráfico 15. Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina



Relativamente ao *trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina* destaca-se o departamento A (Educação física) com 67% para a frequência *Muitas vezes* e 33% *Sempre* e o F (Expressões) com 67% para *Sempre*. A referir também o departamento B (Línguas) onde 63% afirmam realizar *Muitas vezes* e 13% *Sempre*.

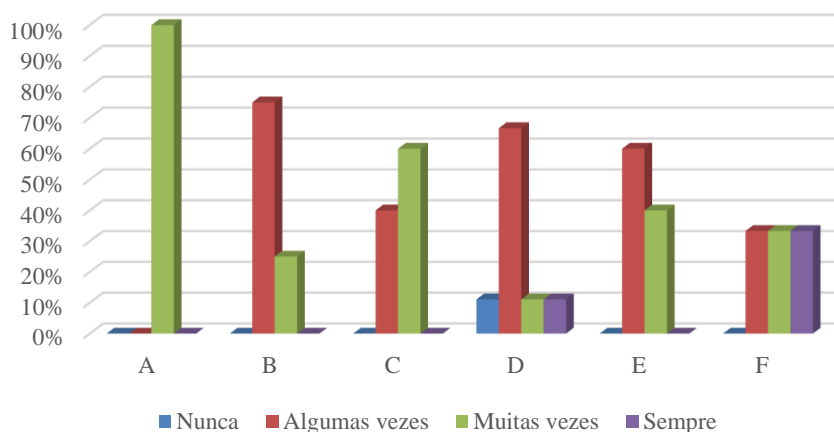
Destaca-se também o departamento D (Matemática e Ciências Experimentais) com uma percentagem de 56% para *Muitas vezes* e 22% para *Sempre*.

Gráfico 16. Trabalho com colegas do mesmo departamento curricular que lecionam outras disciplinas



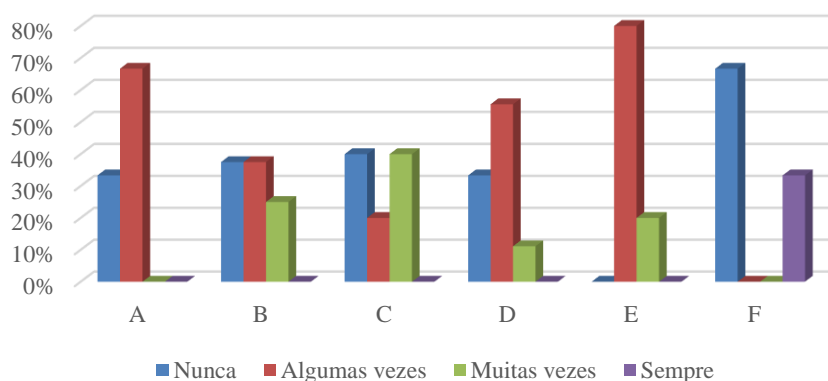
Quanto à dinâmica de *trabalho com colegas do mesmo departamento curricular que lecionam outras disciplinas* é de salientar o departamento C (Educação Especial) no qual 80% dos professores responderam *Muitas vezes* e o departamento E (Ciências Sociais e Humanas), onde 40% responderam que o praticam *Sempre* e 40% *Muitas vezes*. A referir o departamento B (Línguas) que, apesar de 50% responderem *Muitas vezes* e 13% *Sempre*, é o único que apresenta 13% de respostas *Nunca*.

Gráfico 17. Trabalho com colegas de outros departamentos curriculares



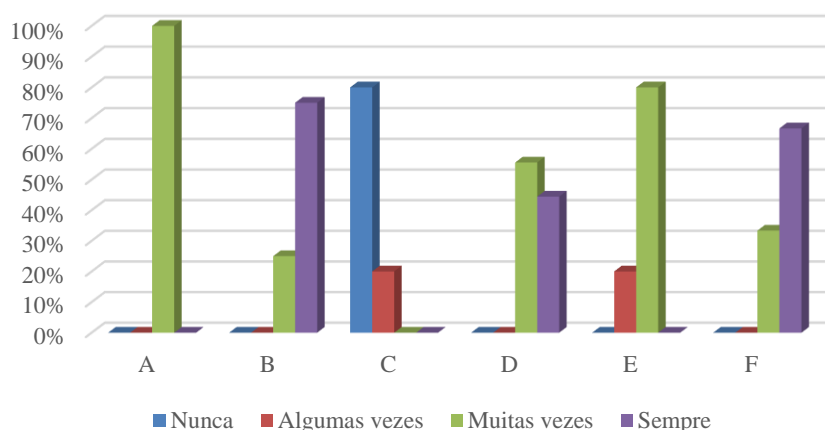
No que diz respeito ao *trabalho com colegas de outros departamentos curriculares*, o departamento D (Matemática e Ciências Experimentais) revela comportamentos dispares entre os seus membros, sendo que 11% responde *Nunca*, *Sempre* e *Muitas vezes*, enquanto que 67% responde *Algumas vezes*. O departamento A (Educação Física) é unânime com 100% de frequência *Muitas vezes*. Por sua vez, 60% dos docentes do departamento C (Educação Especial) colaboram *Muitas vezes* com colegas de outros departamentos e destacam-se e 33% dos docentes do departamento F (Expressões) com *Sempre* e *Muitas vezes*.

Gráfico 18. Trabalho com colegas de outras escolas



Relativamente ao *trabalho com colegas de outras escolas*, o único departamento que não respondeu *Nunca* foi o departamento E (Ciências Sociais e Humanas). O departamento F (Expressões) tem 67% de docentes que responderam que *Nunca* colaboram com docentes de outras escolas e 33% que colaboram *Sempre*, assim como o departamento A com 33% de respostas *Nunca* e 67% apenas *Algumas vezes*. Por sua vez, no departamento C (Educação Especial) 40% colabora *Muitas vezes* e o departamento B revela uma frequência de 25% com colegas de outras escolas.

Gráfico 19. Trabalho individual



Tendo em conta o *trabalho individual*, 80% dos professores do departamento C (Educação Especial) responderam que *Nunca* trabalham sozinhos, enquanto o departamento A (Educação Física) é unânime e 100% respondem *Muitas vezes*. O departamento B (Línguas) revela que 75% dos docentes trabalham *Sempre* de forma individual e 25% *Muitas vezes*. Por sua vez, o departamento D (Matemática e Ciências Experimentais) divide as suas respostas entre o *Muitas vezes* (56%) e o *Sempre* (44%). No departamento F (Expressões), 67% dos docentes referem trabalhar *Sempre* de forma individual e 33% *Muitas vezes*.

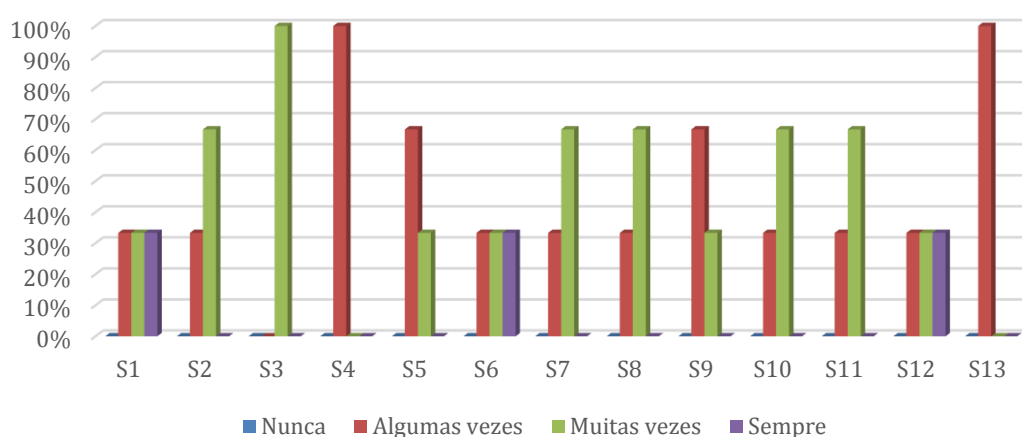
#### 6.4– Dinâmicas de trabalho colaborativo por departamento

Para analisar a frequência com que cada departamento da escola *Alfa* realiza práticas de trabalho colaborativo, os docentes assinalaram a frequência com que praticam as diversas situações descritas no Tabela 1. Para realizar o tratamento de dados elaborámos o tratamento estatístico por departamento curricular de modo a analisar diversas dinâmicas por departamento. Para melhor visualizar os resultados e interpretar os dados recolhidos, optámos por apresentá-los em gráfico.

Tabela 1 – Situações de trabalho colaborativo docente

Situações
1. Tomada de decisões dentro do departamento e avaliação de resultados
2. A identificação das necessidades de formação dos professores do departamento
3. A reflexão coletiva de soluções para a resolução de problemas
4. Ensino em codocência
5. Atividades de pesquisa-ação de novas estratégias e práticas de ensino
6. Elaboração e discussão conjunta da planificação
7. Observação de aulas entre os pares e discussão de metodologias de trabalho
8. Partilha e construção de material didático-pedagógico
9. Participação e envolvimento em atividades de escola, mesmo que não sejam organizadas pelo próprio
10. Reflexão e debate coletivo com vista a melhoria das práticas pedagógicas
11. Partilha de experiências em momentos informais
12. Discussão dos critérios de avaliação dos alunos e das informações a fornecer aos encarregados de educação
13. Tutorias, acompanhamento e apoio aos professores mais inexperientes

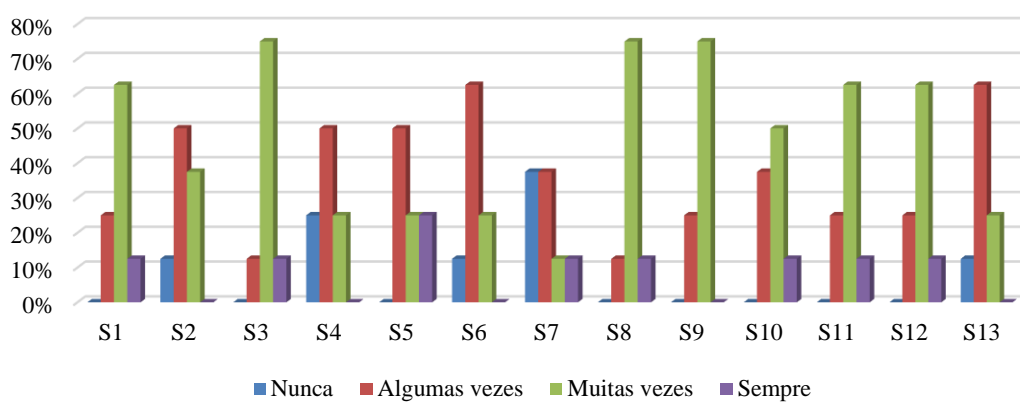
Gráfico 20. Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento A



Tendo em conta as dinâmicas de trabalho colaborativo no departamento A (Educação Física), 100% dos professores realizam *Muitas vezes* a *reflexão coletiva de soluções para a resolução de problemas*. De referir que nenhum dos elementos deste departamento mencionou *Nunca* ter praticado alguma das situações descritas. Quanto ao

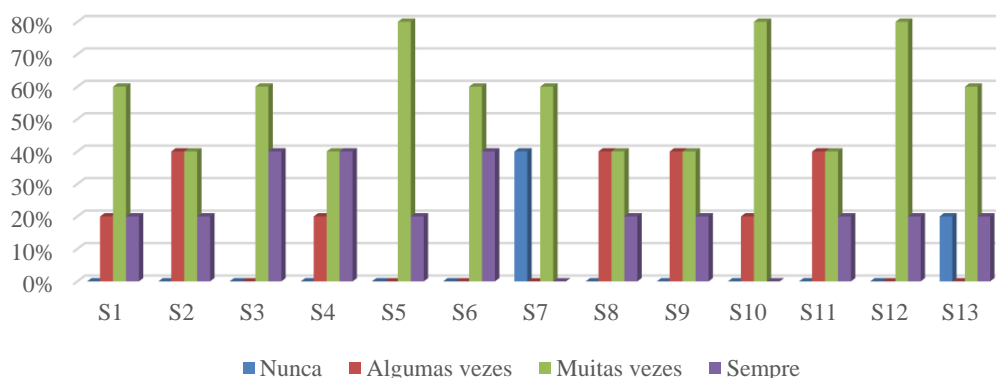
*ensino em coodocência e a situações de tutoria, acompanhamento e apoio aos professores mais inexperientes, 100% dos docentes respondem Algumas vezes. O mesmo acontece com a participação e envolvimento em atividades de escola mesmo que não sejam organizadas pelo próprio, em que 67% dos inquiridos responde Algumas vezes, bem como a realização de atividades de pesquisa-ação de novas estratégias e práticas de ensino, com a mesma percentagem.*

Gráfico 21. Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento B



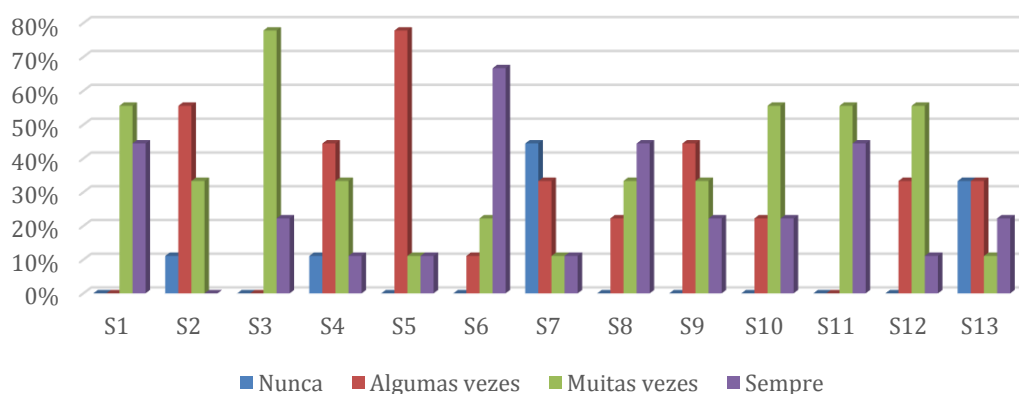
No departamento B (Línguas), os professores demonstram respostas muito díspares na Situação 7, *observação de aulas entre os pares e discussão de metodologias de trabalho*, onde 38% afirma *Nunca*, 38%, *Algumas vezes* e 13% *Muitas vezes* e *Sempre*. A destacar com 75% de *Muitas vezes* a *partilha e construção de material didático pedagógico e a reflexão coletiva de soluções para a resolução de problemas*, bem como a *participação e envolvimento em atividades de escola, mesmo que não sejam organizadas pelo próprio*. Com 63% de respostas *Muitas vezes* e 13% *Sempre* destacam-se as situações de *tomada de decisões dentro do departamento e avaliação de resultados, partilha de experiências em momentos informais e discussão dos critérios de avaliação a dos alunos e das informações a fornecer aos encarregados de educação*.

Gráfico 22. Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento C



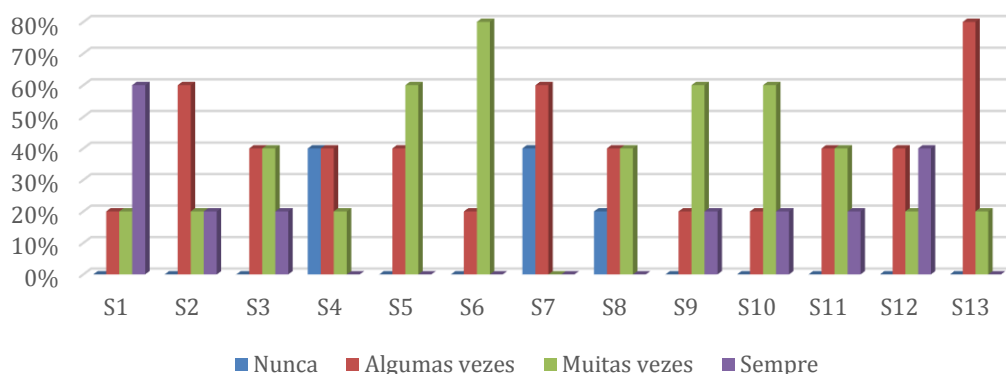
Fazendo uma análise aos resultados obtidos do departamento C (Educação Especial) é possível constatar que se trata de um departamento que revela práticas de ação colaborativa. Neste departamento destacam-se *a reflexão coletiva de soluções para a resolução de problemas e a elaboração e discussão conjunta da planificação* onde 40% respondeu que pratica *Sempre* e 60% *Muitas vezes*. Os professores do departamento C também destacam que praticam com frequência, *Sempre* (20%) e *Muitas vezes* (80%) *atividades de pesquisa-ação de novas estratégias e práticas de ensino e discussão dos critérios de avaliação dos alunos e das informações a fornecer aos encarregados de educação*. Quanto à *tomada decisões dentro do departamento e a avaliação de resultados*, assim como ações de *tutorias, acompanhamento e apoio aos professores mais inexperientes*, 60% dos docentes responderam *Muitas vezes* e 20% *Sempre*. Relativamente à situação de *ensino em coodocência*, 40% dos docentes deste departamento revela praticar *Muitas vezes* e a mesma percentagem revela praticar *Sempre*.

Gráfico 23. Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento D



Os professores pertencentes ao departamento D (Matemática e Ciências Experimentais), referem que praticam *Muitas vezes* (56%) e *Sempre* (44%) a *tomada de decisões dentro do departamento e avaliação dos resultados*. Referem também que praticam *Muitas vezes* (78%) e *Sempre* (22%) a *reflexão coletiva para a resolução de problemas* e *Sempre* (67%) e *Muitas vezes* (22%) a *elaboração e discussão conjunta da planificação*. Pela análise do gráfico 23 é ainda perceptível que existe *Muitas vezes* (56%) e *Sempre* (44%) *partilha de experiência em momentos informais*. Com 56% de docentes a responder *Muitas vezes* e 22% *Sempre*, destaca-se também a prática de *reflexão e debate coletivo com vista a melhoria das práticas pedagógicas*. Ainda dentro do departamento D, 44% dos docentes inquiridos mencionam que *Nunca* praticaram a *observação de aulas entre pares e discussão de metodologias de trabalho*.

Gráfico 24. Dinâmicas de trabalho colaborativo no Departamento E

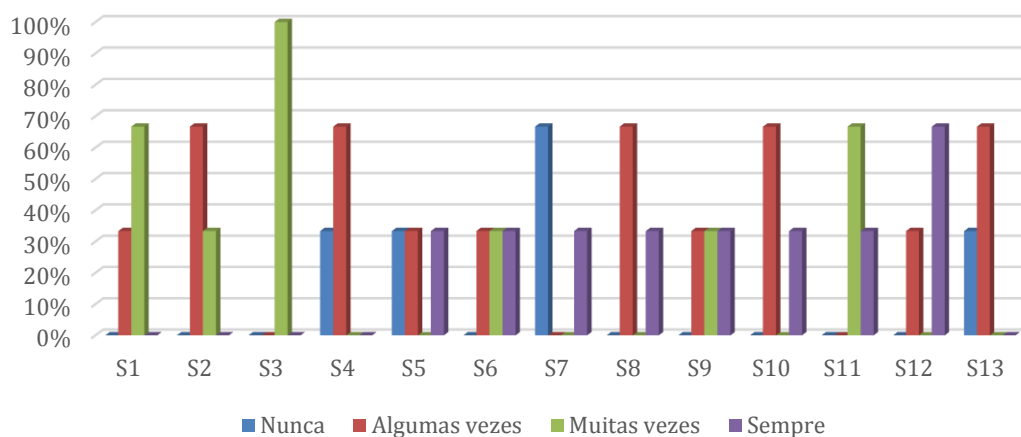


De acordo com as respostas dadas pelos professores do departamento E (Ciências Sociais e Humanas) é possível analisar que com a frequência de *Muitas vezes* (60%) e *Sempre* (20%) praticam a *participação e envolvimento em atividades de escola mesmo não sendo organizadas pelo próprio* e a *reflexão e debate coletivo com vista a melhoria das práticas pedagógicas*. Quanto à *elaboração e discussão conjunta da planificação*, 80% dos professores afirmam fazê-lo *Muitas vezes*. A *tomada de decisões dentro do departamento e a avaliação de resultados* é praticada *Sempre* (60%) e *Muitas vezes* (20%). Com 60% de respostas *Sempre* e 20% *Muitas vezes*, os professores do departamento E afirmam realizar a *tomada de decisões dentro do departamento e a*



*avaliação de resultados. Quanto ao ensino em coodocência 40% dos inquiridos revela Nunca o ter realizado e a mesma percentagem apenas Algumas vezes.*

Gráfico 25. Dinâmicas de trabalho colaborativo do Departamento F



Tendo em conta a análise efetuada no departamento F (Expressões), 67% dos docentes referem que praticam *Sempre* a *discussão dos critérios de avaliação dos alunos e das informações a fornecer aos encarregados de educação* e 67% revelam ser *Muitas vezes* ativos quanto à *tomada de decisões dentro do departamento e avaliação de resultados*. Por sua vez, 67% dos docentes afirmam praticar *Muitas vezes* a *partilha de experiências em momentos informais* e 33% *Sempre*. Quanto à elaboração e discussão conjunta da planificação, 66% divide-se entre *Muitas vezes* e *Sempre*. Relativamente à *observação de aulas*, as respostas são díspares, pois 67% dos inquiridos afirma *Nunca* o ter feito e 33% refere *Sempre*. Relativamente a ações de *tutorias, acompanhamento e apoio aos professores mais inexperientes*, 33% dos inquiridos afirmam *Nunca* e 67% apenas *Algumas vezes*. Quanto à *observação de aulas entre os pares e discussão de metodologias de trabalho*, 67% dos inquiridos afirma *Nunca* ter realizado.

## 6.5– Fatores que potenciam o trabalho colaborativo na escola

De modo a conhecer os fatores que, na opinião dos sujeitos de investigação, potenciam o trabalho colaborativo docente na escola *Alfa*, optámos por organizar a informação referente os resultados da investigação em formato tabela.

Tabela 2. Fatores que potenciam o trabalho colaborativo docente

		Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo	Não sei/ Não tenho opinião	Total
1. Existência de uma atmosfera de confiança entre os pares	f %	0 0%	1 3%	2 6%	<b>29</b> <b>88%</b>	1 3%	33 100%
2. Interesses e valores comuns entre docentes	f %	0 0%	2 6%	11 33%	19 58%	1 3%	33 100%
3. Motivação geral para a reflexão conjunta e partilha de ideias	f %	0 0%	1 3%	4 12%	<b>26</b> <b>79%</b>	2 6%	33 100%
4. Coordenação organizada e dinâmica do departamento	f %	0 0%	1 3%	4 12%	<b>27</b> <b>82%</b>	1 3%	33 100%
5. Organização de um horário compatível ao trabalho de equipa	f %	0 0%	1 3%	4 12%	<b>27</b> <b>82%</b>	1 3%	33 100%
6. Clima de abertura e de relacionamento entre docentes	f %	0 0%	0 0%	4 12%	<b>29</b> <b>88%</b>	0 0%	33 100%
7. Existência de espaços letivos abertos e polivalentes	f %	0 0%	2 6%	12 36%	16 49%	3 9%	33 100%
8. Presença de uma cultura colaborativa na escola	f %	0 0%	0 0%	5 15%	<b>26</b> <b>79%</b>	2 6%	33 100%
9. A estabilidade profissional docente	f %	3 9%	1 3%	3 9%	<b>25</b> <b>76%</b>	1 3%	33 100%
10. Turmas pouco numerosas	f %	2 3%	0 0%	5 15%	23 70%	3 9%	33 100%

De acordo com os dados apresentados na tabela em cima (Tabela 2), os docentes inquiridos destacam como principais fatores que potenciam o trabalho colaborativo docente a existência de uma atmosfera de confiança entre os pares (88%) e a existência de uma clima de abertura e de relacionamento entre docentes (88%), focando deste modo a importância do clima organização ao trabalho de equipa e a existência de um bom ambiente de trabalho no seio da escola. A gestão organizada e dinâmica do departamento (82%) é outro fator que potencia o trabalho colaborativa, pondo a tónica na importância do papel do coordenador de departamento curricular, como liderança de gestão intermédia na escola. Para além do mencionado é de referir o impacto da organização horária para promover o trabalho colaborativo na escola, nomeadamente a

organização de um horário compatível com o trabalho de equipa (82%). Com uma percentagem de menor concordância (79%) destaca-se ainda a presença de uma cultura colaborativa na escola e a motivação geral para a reflexão conjunta e partilha de ideias. Embora com menor incidência, mas ainda com 76% de concordância, destaca-se a estabilidade docente como um fator que poderá potenciar o trabalho colaborativo docente.

### 6.6– Fatores de constrangimento ao trabalho colaborativo docente

De forma a melhor interpretar os dados obtidos acerca dos fatores de constrangimento ao trabalho colaborativo docente na escola *Alfa*, optámos por organizar a informação referente os resultados da investigação em formato tabela.

Tabela 3. Fatores de constrangimento ao trabalho colaborativo docente

		Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo	Não sei/ Não tenho opinião	Total
1. Escassez de tempo extra letivo	f %	2 6%	2 6%	5 15%	24 <b>73%</b>	0	33 100%
2. Elevado número de alunos por turma	f %	2 6%	2 6%	6 18%	23 <b>70%</b>	0	33 100%
3. O horário de reuniões após um dia de aulas	f %	0	4 12%	10 30%	19 <b>58%</b>	0	33 100%
4. Interesses e valores divergentes entre professores	f %	2 6%	3 9%	16 48%	11 33%	1 3%	33 100%
5. Falta de pensamento de grupo	f %	1 3%	2 6%	15 45%	14 42%	1 3%	33 100%
6. Coordenação pouco dinâmica do departamento	f %	1 3%	2 6%	13 39%	16 48%	1 3%	33 100%
7. As condições físicas da escola	f %	3 9%	3 9%	18 55%	7 21%	2 6%	33 100%
8. Falta de cultura colaborativa na escola	f %	1 3%	2 6%	8 24%	20 <b>61%</b>	2 6%	33 100%
9. Sobrecarga de tarefas burocráticas	f %	0	0	7 21%	25 <b>76%</b>	1 3%	33 100%
10. A avaliação de desempenho docente	f %	6 18%	4 12%	15 45%	7 21%	1 3%	33 100%

Tendo em conta os dados apresentados na Tabela 3, quando questionados sobre os fatores de constrangimento ao trabalho colaborativo, os docentes da escola *Alfa* concordam (76%) que a sobrecarga de tarefas burocráticas é uma das causas que mais

afeta a falta de predisposição para trabalhar colaborativamente. A escassez de tempo extra letivo (73%) é também um dos fatores com maior taxa de concordância, uma vez que cada vez mais os docentes se vêm a braços com diversas tarefas no seio da escola. O elevado número de alunos por turma (70%) é outro fator apontado, pois mais alunos por turma implica mais alunos por ano e por ciclo, logo mais sobrecarga de algum trabalho individual de retaguarda, como a construção de material, a correção de trabalhos, fichas e testes. Esta situação também provoca um maior cansaço e desgaste mental, que pode ter impacto no tempo disponível e até mesmo na predisposição para estar com os pares. Por sua vez, 61% dos docentes concorda que a falta de cultura colaborativa na escola é um fator de inibição ao trabalho conjunto. Os horários de reuniões após um dia de aulas (58%) também é considerado um dos fatores de constrangimento, uma vez que após um dia de trabalho o docente já se encontra esgotado e com menor motivação para trabalhar com os outros.

### 6.7 – Papel do coordenador de departamento curricular para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa

A Tabela que se segue apresenta a opinião dos sujeitos de investigação acerca do papel do coordenador de departamento na promoção de práticas de trabalho colaborativo. Para uma melhor análise dos dados, considerámos importante apresentá-los numa tabela.

Tabela 4. Papel do coordenador de departamento curricular

		Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo	Não sei/ Não tenho opinião	Total
1. Promover oportunidades de trabalho coletivo e partilha	f %	1 3%	0	3 9%	28 <b>85%</b>	1 3%	33 100%
2. Mediar momentos de debate e discussão de experiências	f %	1 3%	0	3 9%	29 <b>88%</b>	0	33 100%
3. Articular a teoria curricular com a prática	f %	3 9%	0	8 24%	21 <b>64%</b>	1 3%	33 100%
4. Assumir o trabalho de formação continuada e garantir situações de investigação-ação e de reflexão conjunta sobre a prática	f %	1 3%	1 3%	9 27%	22 <b>67%</b>	0	33 100%

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela acima (Tabela 4), 88% dos participantes na investigação concordam que, para desenvolver uma cultura colaborativa no seio do departamento, o coordenador de departamento curricular tem como papel o de mediar momentos de debate e de discussão de ideias bem como o de promover oportunidades de trabalho coletivo e de partilha (82%).

### 6.8 – Contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente

A tabela que se segue apresenta a opinião dos inquiridos acerca dos contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente.

Tabela 5. Contributos do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional docente

		Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo	Não sei/ Não tenho opinião	Total
1. Proporciona o crescimento pessoal e social do docente, oferecendo benefícios profissionais	f %	0 0%	0 0%	9 27%	24 73%	0 0%	33 100%
2. Permite um maior sucesso das aprendizagens pretendidas, melhorando os níveis de autoeficácia profissional	f %	0 0%	0 0%	9 27%	24 73%	0 0%	33 100%
3. Estimula as potencialidades de todos os envolvidos no trabalho, assegurando que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns	f %	0 0%	1 3%	7 21%	25 76%	0 0%	33 100%
4. É uma perda de tempo e recursos	f %	25 76%	2 6%	4 12%	2 6%	0 0%	33 100%
5. Gera maior satisfação e autoestima profissional	f %	0 0%	2 6%	11 33%	20 61%	0 0%	33 100%
6. Aumenta o grau de motivação e diminui o risco de isolamento	f %	0 0%	2 6%	8 24%	23 70%	0 0%	33 100%
7. Gera injustiças, pois nem todos se envolvem da mesma forma no trabalho	f %	9 27%	3 9%	16 49%	5 15%	0 0%	33 100%
8. Desenvolve o pensamento crítico, facultando maior poder de decisão e controlo do rendimento profissional	f %	0 0%	0 0%	10 30%	23 70%	0 0%	33 100%
9. Constrói culturas de aprendizagem profissional através da reflexão e da investigação-ação	f %	0 0%	0 0%	7 21%	25 76%	1 3%	33 100%
10. Permite pensar a escola como espaço de reflexão e de abertura para o diálogo	f %			8 24%	24 73%	1 3%	33 100%
11. Provoca ansiedade e mal-estar geral porque expõe as nossas fragilidades profissionais	f %	21 64%	3 9%	3 9%	5 15%	1 3%	33 100%
12. Amplia o conhecimento construído pela partilha de problemas/dificuldades para a superação da	f %	0 0%	0 0%	12 36%	20 61%	1 3%	33 100%

insegurança pessoal							
13. Prejudica o ambiente de trabalho, porque desenvolve divergência de ideias e conflitos interpessoais	f %	22 67%	6 18%	2 6%	2 6%	1 3%	33 100%

De acordo com os dados presentes na tabela 5, é possível verificar que face ao desenvolvimento profissional docente, o trabalho colaborativo estimula as potencialidades de todos os envolvidos no trabalho, assegurando que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns e que ajuda a construir culturas de aprendizagem profissional através de hábitos de reflexão e de investigação-ação (76%).

Dos participantes no estudo, 73% concordam que, de acordo com a sua experiência, o trabalho colaborativo proporciona o crescimento pessoal e social do docente, oferecendo benefícios profissionais, permitindo um maior sucesso nas aprendizagens pretendidas, melhorando os níveis de autoeficácia profissional e permite pensar a escola como um espaço de reflexão e de abertura para o diálogo (73%).

Por sua vez, 70% dos inquiridos concordam que o trabalho colaborativo permite aumentar o grau de motivação, diminuindo o risco de isolamento. Para além do referido anteriormente, e de acordo com a tabela 5, a colegialidade docente gera maior satisfação e autoestima profissional e amplia o conhecimento construído pela partilha de dificuldades ou de situações problemáticas, para a superação da insegurança profissional (61%).

Todavia, apesar de a maioria dos docentes destacar os contributos do trabalho colaborativo docente supracitados para o desenvolvimento profissional docente, 49% concorda em parte e 15% concorda que a colegialidade docente gera injustiças, pois nem todos se envolvem da mesma forma no trabalho. Para além do referido, 9% concorda em parte e 15% concorda que provoca ansiedade e mal-estar geral porque expõe as suas fragilidades profissionais.

## 6.9 – Contributos da cultura colaborativa para a qualidade educativa

Para conhecer a opinião dos inquiridos acerca dos contributos da cultura colaborativa para a qualidade educativa, optámos por organizar a informação referente aos resultados da investigação em formato tabela.

Tabela 6. Contributos da cultura colaborativa para a qualidade educativa

		Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo	Não sei/Não tenho opinião	Total
1. A escola criar mecanismos para alcançar a autonomia construída	f %	0	1 3%	11 33%	21 <b>64%</b>	0	33 100%
2. Uma melhor coordenação do trabalho docente	f %	0	0	8 24%	25 <b>76%</b>	0	33 100%
3. Uma articulação mais eficaz entre as aprendizagens e a realidade sociocultural dos alunos	f %	0	1 3%	11 33%	21 <b>64%</b>	0	33 100%
4. Maior envolvimento de todos nos processos de decisão	f %	0	0	10 30%	23 <b>70%</b>	0	33 100%
5. Maior comprometimento em relação à missão e aos objetivos da escola	f %	0	3 9%	7 21%	23 <b>70%</b>	0	33 100%
6. Fomentar uma cultura de reflexão coletiva acerca dos problemas	f %	0	0	12 36%	21 <b>64%</b>	0	33 100%
7. Desenvolver uma melhor organização para lidar com as inovações	f %	0	0	14 42%	19 58%	0	33 100%
8. Que as escolas fiquem mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio	f %	0	1 3%	12 36%	20 61%	0	33 100%
9. A articulação conjunta de metodologias de trabalho com outras estruturas de orientação educativas da escola	f %	0	1 3%	9 27%	23 <b>70%</b>	0	33 100%
10. Promover uma maior rede de comunicação no interior da instituição	f %	0		11 33%	22 <b>67%</b>	0	33 100%
11. A gestão flexível do currículo, adotando conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequadas à diversidade local	f %	0	1 3%	8 24%	24 <b>73%</b>	0	33 100%
12. A participação ativa dos professores em projetos de escola	f %	0	0	9 27%	24 <b>73%</b>	0	33 100%
13. Promover a interdisciplinaridade	f %	0	0	7 21%	26 <b>79%</b>	0	33 100%
14. Desenvolver a mudança e a melhoria da escola enquanto organização que aprende	f %	0	0	10 30%	23 <b>70%</b>	0	33 100%
15. O diagnóstico atempado de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, tendo em vista a inclusão	f %	0	2 6%	12 36%	19 58%	0	33 100%
16. A formação de lideranças múltiplas e a partilha de poder	f %	0	3 9%	13 39%	16 48%	1 3%	33 100%
17. Pensar a prática pedagógica enquanto atividade de investigação e de intervenção para a mudança	f %	0	2 6%	12 36%	19 58%	0	33 100%

18. Encontrar conjuntamente estratégias de ação em prol da equidade	f %	0 0%	2 6%	9 27%	22 67%	0 0%	33 100%
19. O envolvimento de todos na construção do currículo como um projeto único de cada escola	f %	1 3%	5 15%	7 21%	20 60%	0 0%	33 100%
20. Promover uma maior articulação entre os diversos ciclos de escolaridade	f %	0 0%	2 6%	6 18%	25 76%	0 0%	33 100%

Relativamente aos contributos da existência da cultura colaborativa na escola para a qualidade educativa, os participantes desta investigação concordam que promove a interdisciplinaridade (79%). De acordo com a tabela 6, 76% os sujeitos de investigação concordam que a cultura colaborativa contribui para uma melhor coordenação do trabalho docente e promove uma maior articulação entre os diversos ciclos (76%). Os docentes da escola *Alfa* (73%) destacam que a cultura colaborativa contribui para a gestão flexível do currículo, permitindo adotar conjuntamente estratégias de ensino diferenciadas e adequada à diversidade local, bem como a participação ativa dos professores nos diversos projetos de escola.

Para além do mencionado, 70% dos inquiridos considera que, face à melhoria da qualidade educativa, a cultura colaborativa docente contribui para que haja um maior comprometimento em relação à missão e aos objetivos da escola, maior envolvimento de todos no processo de tomada de decisão, a articulação conjunta de metodologias de trabalho com outras estruturas da escola, bem como desenvolver a mudança e a melhoria da escola enquanto organização que aprende.

Por sua vez, 67% dos docentes concordam que a cultura colaborativa permite promover uma maior rede de comunicação no seio da escola e contribui para encontrar conjuntamente estratégias conjuntas de ação em prol da equidade. A referir também que 60% dos sujeitos participantes na investigação revelam concordância que a cultura colaborativa permite a escola criar mecanismos para alcançar a autonomia construída, beneficia uma articulação mais eficaz entre as aprendizagens e a realidade sociocultural dos alunos e possibilita fomentar uma cultura de reflexão coletiva acerca dos problemas.



## 6.10 - Discussão dos resultados e conclusões a partir do questionário

Analisando os resultados dos questionários, podemos concluir que relativamente ao conceito de currículo a maioria dos docentes encontram-se arreigados à definição de currículo emanada legislativamente pela tutela, de acordo com o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho. Porém, uma grande percentagem de docentes vê o currículo como um plano ativo e dinâmico de aprendizagens, cuja ação de desenvolvimento e organização compete às escolas, assim como um projeto organizador de aprendizagens socialmente necessárias a cada contexto (Roldão, 1999a). Ressalta-se assim a valorização do currículo como um projeto interativo e construído por todos (Pacheco, 2005 e Fontoura, 2006). Contudo, apesar de existir um menor número de respostas positivas, ainda prevalece um número de docentes a valorizar a definição de currículo como um produto predefinido. Paralelamente permite-nos deduzir que a maioria dos docentes da escola *Alfa* consideram que o desenvolvimento curricular diz respeito à organização, ao caminho (planificação), às metodologias de trabalho que desenvolvem, à forma como avaliam diferentes situações de ensino, tendo por referência as metas e as opções de gestão curricular de acordo com o contexto local. Relativamente à gestão curricular, é possível deduzir que a grande maioria dos docente coloca a tónica no processo de tomada de decisões ao nível do Departamento Curricular, o que ensinar, porquê, como e quando e com que prioridades, meios, organização e resultados, acentuando também a reconstrução contextualizada dinâmica e interativa do currículo nacional, onde mais que executor, o docente é decisor do processo educativo (Roldão, 1999a, 1999b, 2005). Relativamente ao exposto anteriormente, é possível depreender que tratando-se de uma escola TEIP existe uma tendência por parte dos seus docentes para valorizar a ação curricular em função do seu contexto educativo, de modo a permitir uma gestão curricular adequada à diversidade local.

Podemos constatar que, no geral, os docentes olham o trabalho colaborativo como um momento de análise, discussão e tomada de decisão conjunta sobre aspetos intrínsecos à prática letiva. Destacando assim a planificação conjunta, a partilha de materiais, a participação em atividades de escola, a resolução e a partilha de problemas, bem como decisões em matéria de ação/gestão curricular, enfatizando o discurso de Roldão (2007). Todavia, ainda é presente no discurso de uma percentagem de professores o trabalho colaborativo como um desgaste de tempo.

Fazendo uma análise das rotinas de trabalho na escola *Alfa*, é possível perceber que o trabalho com colegas com quem possui maior afinidade e o trabalho individual continuam a ser as formas de trabalho preferidas dos docentes, com maior percentagem de frequência. A referir que o trabalho com colegas de outros departamentos ou outras escolas são os que revelam menor frequência de interação. Assim, no geral, verifica-se a presença de alguns sinais de uma cultura de *balcanização* (Hargreaves,1998). No entanto, realizando uma análise por departamento, é conclusivo que as rotinas se alteram de acordo com as características do mesmo.

Tendo em conta a práticas de colaboração pontual em algumas atividades na escola, destaca-se o departamento D (Matemática e Ciências Experimentais), que revela uma grande percentagem de docentes que assinalou fazê-lo apenas algumas vezes. Podemos concluir que os departamentos A (Educação Física) e F (Expressões) realizam com mais frequência trabalho colaborativo com docentes com quem possuem maior afinidade que os elementos dos restantes departamentos.

É conclusivo que todos os docentes manifestam colaborar muitas vezes com colegas que lecionam a mesma disciplina, destacando-se o departamento F (Expressões), com uma maior percentagem de respostas *Sempre*, manifestando a presença de uma cultura de *balcanização* (Hargreaves, 1998). Porém, contraditoriamente a esta caracterização, é um dos departamentos que revela uma percentagem significativa de interação com colegas de outros departamentos. Os docentes do departamento E (Ciências sociais e Humanas) demonstram colaborar com maior frequência com docentes do mesmo departamento, mas que lecionam disciplinas diferentes, demonstrando ser um grupo que promove a interdisciplinaridade.

Quanto ao trabalho com colegas de outros departamentos curriculares é notório como são os docentes do departamento A (Educação Física) e do departamento C (Educação Especial) que revelam maior frequência de interação.

Relativamente a momentos de colaboração com colegas de outras escolas as respostas são muito díspares, e uma grande percentagem dos docentes responde nunca o ter realizado, sendo o Departamento de Educação Especial a destacar-se pela positiva revelando maior frequência de realização de trabalho conjunto com docentes de outras escolas. Tal situação poderá dever-se à existência de uma equipa de Multideficiência que também apoia outras escolas do agrupamento e até mesmo do concelho.

Quanto a momentos de trabalho individual destacam-se os docentes do departamento de Educação Especial que revelam nunca o realizar ou exercer com pouca frequência. Por sua vez, o departamento B (Línguas) e F (Expressões), são os demonstram maior percentagem quanto a práticas de trabalho individual.

Podemos assim inferir que, mesmo todos os docentes pertencerem à mesma escola, o tipo de interação e rotinas entre docentes é distinto em cada departamento, cujo motivo poderá ser a natureza das disciplinas, o número de elementos por departamento, o número de disciplinas e áreas cujo departamento é composto, o modelo de gestão existente no seio de departamento e até mesmo a cultura existente no interior do mesmo.

Os resultados sugerem que todos os docentes pertencentes aos diversos departamentos revelam desenvolver práticas e dinâmicas de trabalho conjunto. A maioria dos departamentos privilegia a elaboração e discussão conjunta da planificação, destacando-se o departamento B (Línguas), com menos hábitos de planificação conjunta. Os departamentos, na generalidade, tomam decisões conjuntas no seio do mesmo e desenvolvem ações de avaliação dos resultados, destacando-se também a partilha de experiências em momentos informais, a reflexão coletiva de soluções para a resolução de problemas e a discussão dos critérios de avaliação dos alunos. Quanto a ações de reflexão e debate coletivo tendo em vista a melhoria de práticas o departamento F (Expressões) é o que pratica com menor frequência.

Quanto à necessidade de Formação dos docentes destacam-se os departamentos A (Educação Física) e C (Educação Especial) que revelam concretizar esta dinâmica com maior frequência. Podemos concluir que também existem hábitos de partilha e construção de materiais didático-pedagógicos entre docentes, mas com menor incidência no departamento E (Ciências Sociais e Humanas) e F (Expressões).

Os departamentos A (Educação Física) e C (Educação Especial) destacam-se pela frequência com que realizam a observação de aulas e discussão de metodologias de trabalho. Quanto ao ensino em coodocência a mencionar os departamentos C (Educação Especial) e D (Matemática e Ciências Sociais), com uma percentagem de maior frequência.

No que diz respeito a atividades de pesquisa-ação de novas estratégias e práticas de ensino e a práticas de tutoria, acompanhamento e apoio aos professores mais inexperientes volta a destacar-se o departamento C (Educação Especial) com maior

frequência, com incidência também nos departamentos E (Ciências Sociais e Humanas) e B (Línguas).

Relativamente a fatores que potenciam o trabalho colaborativo, os docentes valorizam essencialmente a existência de um ambiente de confiança entre pares, a coordenação dinâmica do departamento, a organização de um horário compatível ao trabalho de equipa e o clima de relacionamento e abertura entre pares. A gestão do departamento é, desta forma, apontada como um fator fundamental na promoção de práticas de trabalho colaborativo, como mediador de momentos de debate e discussão de experiências, assim como no desenvolvimento de práticas de investigação-ação, de reflexão conjunta sobre a prática e como tendo um papel importante na articulação curricular. Os resultados evidenciam a importância do papel do coordenador de departamento como potenciador ao desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo.

Tendo em conta os fatores de constrangimento a práticas de trabalho colaborativo, os docentes da escola *Alfa* consideraram essencialmente a escassez de tempo extra letivo, o elevado número de alunos por turma, o horário de reuniões após um dia de aulas, a sobrecarga de tarefas burocráticas e a falta de cultura colaborativa na escola, não dando assim tanta importância a fatores como as condições físicas da escola ou a avaliação de desempenho docente. Esta conclusão vai ao encontro dos estudos de Lima (2002), que destaca como principais constrangimentos ao trabalho colaborativo as dimensões das turmas e a escassez de tempo.

De acordo com a análise dos dados podemos depreender que a existência de práticas efetivas de trabalho colaborativo são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida. Na opinião dos inquiridos, proporciona crescimento pessoal e profissional, ajuda a construir culturas de aprendizagem através da reflexão e da pesquisa conjunta, estimula as potencialidades profissionais e permite um maior sucesso das aprendizagens que pretendem para os seus alunos. Além do mais, apesar de manifestar uma percentagem menor de concordância, os resultados sugerem que a colegialidade docente melhora os níveis de autoeficácia profissional, aumenta o grau de motivação diminuindo o risco de isolamento, permite desenvolver o pensamento crítico e proporciona maior autocontrolo profissional. Segundo a visão dos docentes permite assim pensar a escola como um espaço de partilha e de abertura ao diálogo e amplia o conhecimento de cada um obtido através da

partilha de problemas e busca de soluções. Estas conclusões vão ao encontro da fundamentação teórica apresentada por Fullan & Hargreaves (2000), Lima (2002) e Roldão (2006, 2007).

Concluimos também que existe um número menos significativo de docentes que consideram que o trabalho colaborativo gera injustiças porque nem todos se envolvem da mesma forma no trabalho e uma pequena percentagem ainda se preocupa com a exposição de fragilidades aos colegas. Todavia, como referem os estudos de Hargreaves (1998), o isolamento e o individualismo docente encontram-se ligados a comportamentos defensivos e à ansiedade, defeitos e fracassos dos professores. É este medo de exposição que leva a que muitos docentes continuem a perpetuar dúvidas e incertezas. Pois, muitas vezes, os docentes associam a colaboração a controlo (Fullan & Hargreaves, 2000).

Para além dos contributos do trabalho colaborativo docente para o desenvolvimento profissional dos docentes, podemos deduzir que os participantes de investigação consideram que também são inúmeros os contributos da existência de uma cultura colaborativa no seio da escola para a qualidade educativa uma vez que permite promover uma maior articulação entre os diversos ciclos de ensino, desenvolver a interdisciplinaridade e um maior envolvimento de todos atores educativos nos processos de decisão. Na opinião dos inquiridos contribui também para um maior comprometimento em relação à missão e aos objetivos da escola, uma melhor articulação conjunta de metodologias de trabalho com as restantes estruturas da escola e a gestão flexível do currículo tendo em vista as necessidades locais, bem como para uma participação mais ativa dos docentes em projetos de escola e permitindo desenvolver a mudança e a melhoria da escola enquanto organização que aprende. Coloca-se assim a tónica da importância do trabalho de equipa para a aprendizagem organizacional, que “é capaz de mudar para sobreviver e progredir” (Clímaco, 2005, p.151). Uma percentagem significativa dos docentes da escola *Alfa* destaca também o desenvolvimento de uma rede de comunicação mais flexível no seio da escola, como um dos benefícios da cultura colaborativa.

Assim, podemos concluir que a colaboração é um instrumento que serve o desenvolvimento, não só dos professores mas também das escolas (Alarcão & Canha, 2013) e poderá ser um ponto de partida para transformar os problemas em soluções (Roldão, 2006).

## CAPITULO 7

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA

Para compreender o papel das lideranças intermédias na promoção de uma cultura colaborativa dentro do departamento, entrevistámos os coordenadores de departamento curricular da escola *Alfa*.

De acordo com os objetivos da entrevista e as questões efetuadas elaborámos um sistema de categorias. A informação recolhida através das entrevistas foi analisada por meio de uma análise de conteúdo. Sendo este tipo de análise um processo de codificação dos dados das entrevistas realizadas para encontrar temas comuns, representantes das variáveis mais importantes a estudar (Hill & Hill, 2012), considerámos ser o mais adequado para extrair a informação pretendida. Assim, para melhor compreender a posição dos participantes na investigação optámos por utilizar o sistema de categorização, “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109).

Em todos os casos, antes de proceder à entrevista, realizámos uma pequena apresentação do entrevistado e do objeto em estudo, bem como dos fins da entrevista e solicitámos a colaboração do sujeito. Todos os coordenadores da escola *Alfa* aceitaram colaborar no estudo e obtivemos uma taxa de 100% de respostas positivas. Garantimos o anonimato das respostas e a confidencialidade das mesmas, colocando à disposição dos entrevistados os resultados da investigação.

Todos os participantes preencheram uma pequena grelha com alguns dados importantes à sua caracterização, que se encontram expressos nos seguintes gráficos.

Os sujeitos de investigação encontram-se classificados por ordem de realização de entrevista com a sigla E1, E2, E3, E4, E5 e E6. No entanto, de modo a realizar uma melhor interpretação e análise de resultados e respetiva discussão, é importante mencionar a que coordenador de departamento corresponde cada registo, nomeadamente: E1 (Educação Física), E2 (Línguas), E3 (Educação Especial), E4 (Matemática e Ciências Experimentais), E5 (Ciências Sociais e Humanas) e E6

(Expressões). Apresentamos em seguida a tabela com a categorização das entrevistas, a caracterização dos entrevistados e as tabelas com os indicadores síntese extraídos das grelhas com os respetivos indicadores (Apêndice 4).

Tabela 7. Grelha de categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
A - Experiência do coordenador de departamento curricular em cargos de liderança	A1 – Como coordenador de departamento A2 – Noutros cargos de liderança
B – Contributos da função de coordenador de departamento curricular para o seu desenvolvimento	B1 – Contributos da experiência proporcionada com o cargo para o seu desenvolvimento: B1.1 – Pessoal B1.2 - Profissional
C – Perceção dos entrevistados acerca do papel de coordenador de departamento curricular	C1 – Dentro do departamento com os colegas C2 – Implementação da articulação curricular C3 – Operação de mudanças C3.1 – Papel limitado C3.2 – O papel de todos os professores em conjunto C4 – Ativo na tomada de decisões dentro do departamento C4.1 - Forma C5 – Mobilização dos pares para a concretização das metas e linhas orientadoras do Projeto Educativo
D – Práticas de trabalho conjunto e de incentivo à reflexão e ao trabalho colaborativo docente no seio do departamento	D1 – Momentos para promover o trabalho colaborativo D1.1 - Exemplos D2 – Estratégias para potenciar o trabalho colaborativo D3 – Mediação de momentos de debate e discussão conjunta de experiências com os pares D3.1 – Situações D3.2 – Resultados positivos e é produtivo

<p>E – Percepção do clima existente no departamento</p>	<p>E1 – Espírito de grupo dentro do departamento E.2 – Visão partilhada dos problemas</p>
<p>F – Práticas de colaboração, investigação e de reflexão conjunta</p>	<p>F1 – Situações de investigação-ação conjunta F1.1 – Inexistência de situações F2 – Situações de debate e discussão conjunta de experiências F2.1 – Poucas vezes F3 – Práticas de apoio aos docentes mais inexperientes F3.1 – Situações F3.2 – Inexistência F4 – Observação de aulas: F4.1 – Por parte dos docentes F4.2 – Situações F4.3 – Disponibilidade por parte do coordenador F4.4 – Situações</p>
<p>G – Percepção dos coordenadores acerca dos contributos do trabalho colaborativo.</p>	<p>G1 – O trabalho colaborativo contribui para: G1.1 – A gestão eficaz do currículo e para o sucesso escolar dos alunos G.1.1 – Razões G2 – Para uma rede comunicacional mais eficiente: G2.1 – No seio do departamento G2.2 – Na escola G3 – Para a mudança e a melhoria da escola como organização que aprende</p>
<p>H – Incentivo por parte da gestão da escola a práticas de trabalho colaborativo e sugestão de possíveis mudanças</p>	<p>H.1 – Promoção e incentivo por parte da gestão da escola a práticas de trabalho colaborativo H.1.1 – Importância da disponibilidade do grupo de docentes para o trabalho conjunto H.2 – Sugestões de mudança para a existência de mais trabalho colaborativo na escola</p>



## 7.1 – Caraterização dos sujeitos entrevistados

Tabela 8. Distribuição etária dos coordenadores de departamento da escola *Alfa*

<b>Idade</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
45/50	1	17%
<b>51/55</b>	<b>4</b>	<b>67%</b>
56/60	1	17%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Pela análise da Tabela 8, podemos constatar que a faixa etária dos coordenadores de departamento da escola *Alfa* encontra-se num intervalo de 51 e 55 anos (67%). Podemos assim inferir que os coordenadores de departamento são professores com experiência profissional.

Tabela 9. Distribuição dos coordenadores de departamento por género

<b>Género</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	<b>4</b>	<b>67%</b>
Masculino	2	33%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Analisando a Tabela 9, verificamos que a maioria dos entrevistados (67%) são do género feminino. À semelhança dos resultados do capítulo anterior face ao género dos inquiridos, voltamos a confirmar que, como mostram os resultados apresentados pela DGEEC, relativamente ao perfil do docente quanto ao género em Portugal, a grande maioria dos professores pertence ao género feminino.

Tabela 10. Formação Acadêmica dos coordenadores de departamento

<b>Grau</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
<b>Licenciatura</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
Pós-graduação	1	17%
Mestrado	2	33%
Doutoramento	0	0%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

De acordo com a informação contida na Tabela 10, podemos afirmar que uma grande percentagem dos coordenadores possuem apenas a licenciatura, mas uma percentagem (17%) possui pós-graduação e uma percentagem significativa (33%) possui mestrado. Deste modo é-nos possível inferir que a escola *Alfa*, segue o exposto no artigo 43º, do Decreto-Lei 137/2012, ponto 5, onde refere que “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” sendo escolhido um docente sem formação especializada, apenas quando não existir.

Tabela 11. Distribuição dos coordenadores de departamento por tempo de serviço docente

<b>Anos</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
De 20 a 22	1	17%
De 23 a 25	0	0%
<b>De 26 a 28</b>	<b>4</b>	<b>67%</b>
De 29 a 31	1	17%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Observando a Tabela 11, é possível averiguar que maioria dos sujeitos (67%) têm entre 26 a 28 anos de tempo de serviço. Assim, podemos aferir que se trata de um grupo de trabalho experiente.

Tabela 12. Distribuição dos coordenadores de departamento por tempo de serviço na escola *Alfa*

Anos	Número	%
De 1 a 5	0	0%
<b>De 6 a 11</b>	<b>2</b>	<b>33%</b>
<b>De 12 a 17</b>	<b>2</b>	<b>33%</b>
<b>De 18 a 23</b>	<b>2</b>	<b>33%</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Na Tabela 12, é nítido que o tempo de serviço dos sujeitos entrevistados na escola oscila, não havendo um padrão definido. Existe a mesma percentagem de incidências para três intervalos assinalados, nomeadamente de 6 a 11 anos, de 12 e 17 e, por último, de 18 a 23 anos. A destacar que nenhum dos coordenadores entrevistados se encontra a lecionar na escola há menos de 5 anos.

Tabela 13. Distribuição dos coordenadores pelo tempo que desempenham a função de coordenador

Anos	Número	%
<b>De 1 e 5</b>	<b>4</b>	<b>67%</b>
De 6 a 11	1	17%
De 12 a 17	1	17%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Tendo em conta a análise da Tabela 13, é visível que a maioria dos sujeitos entrevistados (67%) desempenham a função de coordenador de departamento curricular num intervalo de tempo de 1 a 5 anos. Estes dados revelam que, apesar de, pela análise dos dados anteriores ser notório que se trata de uma equipa experiente, mas ainda jovens no cargo de coordenação. Porém, convém referir que um dos sujeitos desempenha a função de coordenador de departamento entre 12 e 17 anos, sendo o mais experiente do grupo em cargos de liderança.

## 7.2 – Experiência do Coordenador de Departamento Curricular

Tabela 14. Categoria A - Experiência do coordenador de departamento curricular em cargos de liderança

Subcategoria	Indicadores síntese
A1 – Como coordenador de departamento	E1 - Não é a primeira vez. E2 - 12 anos. E3 - 5 anos nesta escola. E4 - 5 anos. E5 - 10 anos. E6 - 5 anos.
A2 – Noutros cargos de liderança	E1 - Diretor de instalações e coordenador de equipa de avaliação. E2, E4, E5 e E6 - Direção de turma. E3 - Coordenador de Educação Especial. E4 - Presidente do Conselho Executivo, presidente do conselho diretivo e coordenador dos diretores de turma.

Tendo em conta a experiência profissional do coordenador de departamento, todos os participantes na investigação responderam ter mais de 4 anos de experiência como coordenadores de departamento curricular.

Relativamente à experiência noutros cargos de liderança todos mencionaram já ter exercido outros cargos de liderança, com especial enfoque para a direção de turma também uma liderança intermédia e de importância relevante na escola. Com maior experiência destaca-se um sujeito entrevistado que já foi presidente do conselho executivo e vice-presidente do conselho diretivo da escola *Alfa* (E4).

### 7.3 – Contributo da experiência do cargo de coordenador para o seu desenvolvimento

Tabela 15. Categoria B – Contributo da função de coordenador de departamento curricular para o seu desenvolvimento

Subcategoria	Indicadores síntese
B1 – Contributo da experiência como coordenador para o seu desenvolvimento B1.1 – Pessoal	E1, E2, E3, E4, E5 e E6 – Tem contribuído para o desenvolvimento pessoal.  E4 – Ganham-se competências interpessoais. E5 – Proporciona um resultado enriquecedor.
B1.2 - Profissional	E1 – Dá outra perspetiva da escola, em termos de organização, supervisão e avaliação. E2 – Ideia mais geral do currículo, dos programas e metodologias. E3 – Permite trabalhar em equipa e gerir conflitos. E4 – Aprende-se a assumir os erros. E5 – É um mais-valia para os resultados. E6 – Enriquecimento retirado da interdisciplinaridade.

Quanto ao contributo da função de departamento curricular para a formação pessoal e profissional dos entrevistados, todos responderam afirmativamente. Recorrendo às palavras de um dos entrevistados “claro que o desenvolvimento de qualquer cargo contribui sempre para o desenvolvimento profissional e pessoal também” (E4). (Ver apêndice 4)

Relativamente ao desenvolvimento pessoal um dos entrevistados refere que se ganham competências interpessoais como resultado da interação com as pessoas e que o desempenho de cargos de liderança as pessoas aprendem a assumir os erros (E4).

Relativamente aos benefícios profissionais, os sujeitos mencionam que o facto de ser coordenador lhes deu outra perspetiva da escola enquanto organização (E1), tendo o coordenador uma vertente supervisora e avaliativa (E1), e porque se aprende a gerir conflitos e a trabalhar em equipa (E3). Trata-se assim de um trabalho enriquecedor porque enquanto se trabalha com os outros colegas debatem-se diversas ideias e opiniões (E5, E6), que se torna uma mais-valia para os resultados (E5)

## 7.4 – Papel do Coordenador de Departamento Curricular

Tabela 16. Categoria C – Percepção acerca do papel de Coordenador de Departamento Curricular

Subcategoria	Indicadores síntese
C1 – Dentro do departamento com os colegas	<p>E1 – É um polo dinamizador de um conjunto de ações e um elo.            E1 – Promover práticas reflexivas.            E1, E3 e E4- Estimular e envolver os colegas.            E1 e E4 – É como um motor.            E2 – Orientador, motivador, facilitador e mais um entre os pares            E3 – É como um moderador, líder, numa base de troca de experiências.            E5 – Coordenador de atividades, caminhando lado a lado e trabalhando em conjunto.            E6 – Colaborar com a direção e com o conselho pedagógico Ajudar os colegas. Realizar a avaliação de desempenho.</p>
C2 – Implementação da articulação curricular	<p>E1 – Atividades conjuntas com outros grupos disciplinares.            E2 – Momentos de reuniões de disciplinas e anos.            E3 – Ajudar os colegas na gestão e diferenciação curricular.            E4 – Estimular a gestão real do currículo (tempo e sequência de conteúdos). Articulação entre as várias disciplinas.            E5 – Desenvolvimento de variados projetos com outros departamentos, com a restante comunidade escolas e com os encarregados de educação.            E6 – Através de reuniões. Necessidade de articular com o 1.º ciclo.</p>
<p>C3 – Operações de mudanças</p> <p>C3.1 – Papel limitado</p> <p>C3.2 – O papel de todos os professores em conjunto</p>	<p>E1 – Melhorar o sistema de avaliar, de pensar e refletir sobre os resultados escolares.            E2 – Apresentar dados, incentivar, analisar resultados e refletir sobre eles.            E3 – Ajudar os colegas a encontrar estratégias de ação.            E5 – Estabelecer metas e planificar em conjunto.            E6 – A chave para a mudança nas práticas porque tem um papel importante na motivação dos professores.</p> <p>E2 – Detém um papel limitado porque a autonomia da escola é relativa.</p> <p>E4 – É o papel de todos os docentes que deverá estar aberto às mudanças e a ouvir o outro. Aprender, melhorar como pessoas e profissionais e assim a instituição também melhora a qualidade.</p>
C4 – Ativo na tomada de decisões	E1, E2, E3, E4, E5 e E6 – Papel ativo nas decisões do departamento.

dentro do departamento C4.1 - Forma	E1 – Coordenador como polo dinamizador onde as decisões são consensuais. E2 – Promover reflexão na ação e sobre a ação. Propor mudanças e implementação de novas estratégias/metodologias. E3 – Troca e partilha de ideias. E4 – Fomentar a discussão. E5 – Na base da proposta. E6 – Debate conjunto de problemas.
C5 – Mobilização dos pares para a concretização das metas e linhas orientadoras do projeto educativo	E1 – Promover a avaliação das estratégias e confronto-as com as metas. Refletir sobre o resultado das mesmas. E2 – Levar a momentos de análise e reflexão. E3 – Refletir e colaborar. E4 – Sensibilizar os colegas para as vertentes dos Projeto Educativo TEIP. E4 – Promover atividades que vão ao encontro das metas do PEE. E5 – Partir do PEE como documento orientador. E6 – Estimular a interdisciplinaridade.

Tendo em consideração os dados da Tabela 16, os participantes na investigação destacam que o coordenador de departamento curricular funciona como um polo dinamizador de uma série de ações, e de um elo entre os diversos elementos do departamento (E1). É desta forma um “motor” no sentido de estimular os colegas a participar nas diversas atividades da escola e na tomada de decisões (E1), (E3) e (E4). São ainda destacados na Tabela 16, os papéis de orientador, motivador e facilitador entre os pares (E2), assim como o de avaliador (E1, E6), e de orientador e de supervisor (E2), destacando sempre uma postura de âmbito democrático face aos pares de “mais um entre os pares” (E2) onde se caminha lado a lado (E5). Analisando a Tabela 16 destacam-se ainda como papéis do coordenador de departamento curricular o papel de moderador e de líder, com o objetivo central de se envolver, numa base de troca de experiências, tendo em vista o bem-estar dos alunos (E3). Destaca-se também a transmissão das informações do Conselho Pedagógico aos pares como papel do coordenador de departamento, bem como a colaboração com o Conselho Pedagógico e com a direção da escola (E6).

De acordo com a Tabela 16, o papel do coordenador de departamento curricular face à implementação da articulação curricular, destaca-se ao nível da construção e desenvolvimento do plano anual de atividades, estimulando o envolvimento e o trabalho

conjunto dos diversos grupos disciplinares (E1) e convocando reuniões facilitando momentos de trabalho entre os professores do mesmo grupo disciplinar ou do mesmo ano de escolaridade (E2). De acordo com os dados presentes na tabela, destaca-se também a ajuda aos outros departamentos na elaboração de estratégias e na construção do currículo (E3). Um dos coordenadores de departamento destaca a importância da gestão curricular no âmbito da gestão de tempo e da organização dos diversos conteúdos programáticos nas diversas disciplinas (E4). São ainda de destacar a articulação no desenvolvimento e projetos com outros departamentos, com outras estruturas da escola e com a restante comunidade educativas (E5). Evidencia-se também uma preocupação com a articulação curricular vertical, nomeadamente com o 1.º ciclo (E6).

Desta forma, ao nível da articulação curricular verifica-se uma preocupação, por parte dos coordenadores, em estimular o desenvolvimento de práticas de articulação entre os diversos elementos da comunidade educativa e entre as diversas disciplinas, demonstrando preocupação em adequar ações curriculares às características dos alunos.

Quanto à operação de possíveis mudanças, os coordenadores consideram ter um papel de relevo, na melhoria do sistema de avaliar, de pensar e de refletir sobre as práticas (E1), no estímulo e no incentivo à implementação de estratégias diversificadas e na formação dos colegas para lideram com alunos com necessidades educativas especiais (E3). Destaca-se ainda a referência a um papel de mudança nas práticas e de estímulo ao trabalho de equipa, sendo desta forma importante para a motivação de professores e alunos e de ajuda aos professores com maior dificuldade ou menos experiência (E6).

Para além do mencionado os coordenadores também revelaram que o seu papel é limitado, devido à relativa autonomia da escola e, conseqüentemente, dos cargos de liderança (E2), destacando ainda que todos os docentes têm um papel importante para operar mudanças, não apenas o coordenador.

Como referem Carvalho & Diogo (1999, p. 47) a “autonomia das escolas é relativa e estarão sempre subordinadas à política educativa nacional, incluindo a política curricular”, porém como contrapõem os mesmos autores, por mais centralizado que seja o sistema educativo ou fechado o currículo prescritivo, o docente, é sempre um agente modelador de práticas e intenções educativas e toma sempre decisões que afetam o conteúdo da educação dos seus alunos.



Quanto à tomada de decisões, todos os coordenadores referiram ter um papel ativo, mas todos revelam uma postura democrática, cujo papel funciona como um polo dinamizador (E1), de proposta de reflexão na ação e sobre a ação, bem como na mudança de práticas (E2), como o papel de incentivo à troca de ideias e à partilha (E3), embora, muitas vezes, contrapondo algumas opiniões (E4), suscitando sempre a discussão na base da proposta (E5), de modo a que todos em conjunto resolvam os problemas (E6).

Tendo em conta o papel do coordenador para a mobilização dos pares para a concretização das metas e linhas orientadoras do projeto educativo, um dos participantes na investigação refere a promoção da avaliação das atividades que se vão desenvolvendo, analisando conjuntamente o seu contributo para o desenvolvimento das mesmas (E1). Um dos coordenadores refere a importância de levar ao departamento momentos de análise e de ação (E2). Segundo a Tabela 16, salienta-se também a sensibilização dos docentes para as três vertentes do plano de melhoria TEIP, de modo a que as atividades sejam sempre em função das necessidades locais dos seus alunos (E4). A colaboração e a reflexão contínua encontra-se patente no discurso dos participantes na investigação (E3) e (E5), bem como a promoção da interdisciplinaridade e do trabalho conjunto entre as diversas disciplinas (E6). Ressalta-se assim, mais uma vez, a importância do contexto e das suas necessidades, onde, o Projeto Educativo TEIP, como dispositivo fundamental para a clarificação das intencionalidades educativas, do caminho a seguir, resulta da construção coletiva da singularidade da instituição (Leite, 2003).

## 7.5 – Caracterização dos departamentos quanto a práticas de trabalho conjunto

Tabela 17. Categoria D – Práticas de trabalho conjunto no seio do departamento

Subcategoria	Indicadores síntese
<p>D1 – Momentos para promover o trabalho colaborativo docente</p> <p>D1.1 – Exemplos</p>	<p>E1, E2, E3, E5 e E6 – Existência de momentos para promover o trabalho colaborativo docente. E4 – Existe, mas é um dos pontos fracos.</p> <p>E1- Conferência curricular. E2 – Constituição de equipas de trabalho para algumas tarefas. E2, E3, E5 e E6 – Construção e partilha de materiais. E3, E4, E5 e E6 – Planificação conjunta. E3 – Plano anual de atividades. Trabalho informal na resolução de problemas. Reflexão sobre as investigações. E4 – Análise conjunta de resultados. E3 e E6 – Resolução conjunta de problemas. E5 – Organização de exposições.</p>
<p>D2 – Estratégias do departamento para potenciar o trabalho colaborativo</p> <p>D2.1 - Exemplos</p>	<p>E1 – Coordenação com os professores das AEC's. E2, E5 – Reuniões. E3 – Momentos de partilha de informações sobre os alunos. E4 – Construção de testes e critérios de correção. Momentos de planificação. E6 – Trabalho conjunto através da dinamização e clubes.</p>
<p>D3 – Mediação de momentos de debate e discussão conjunta de experiências com os pares</p> <p>D3.1 – Situações</p> <p>D3.2 – Resultados positivos e é produtivo</p>	<p>E1 – Mediar opiniões divergentes através das conferências curriculares. E2 – Reuniões de discussão de metodologias. E3 – Debate de ideias. E4 – Reuniões para discutir ideias, experiências e analisar dificuldades. E5 – Discussão de ideias e tirar esclarecimentos. E6 – Discussão de problemas.</p> <p>E1, E2, E3 e E6 – A discussão é importante e produtiva. E4 – O diálogo e a troca de experiências é sempre produtiva. E5 – Discutir experiências das práticas.</p>

Como nos mostra a Tabela 17, todos os coordenadores afirmam que existem momentos para promover o trabalho colaborativo no seio do departamento, dando exemplo de diversas atividades organizadas para esse fim, tais como a existência de uma conferência curricular (E1), construção conjunta da planificação (E3, E4, E5 e E6), construção ou partilha de materiais (E2, E3, E5, E6) e resolução de problemas que vão surgindo (E3 e E6). Um dos coordenadores (E5), refere a organização de exposições como um dos momentos de trabalho conjunto entre colegas.

Quando questionados sobre a existência de estratégias para potenciar o trabalho colaborativo no seio do departamento, os docentes responderam afirmativamente e referem atividades de coordenação com os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) (E1), existência de reuniões agendadas para trabalho conjunto (E3 e E5), clubes onde existem elementos dos diversos departamentos e disciplinas (E6). Realçam também a elaboração de testes e respetivos critérios de correção e o momento da planificação conjunta (E4).

Relativamente à mediação de momentos de debate e troca de experiências, de acordo com o exposto na tabela 17, verifica-se a existência de conferência curricular (E1), a discussão de metodologias em momentos de reunião (E2, E4), discussão e passagem de informações relativamente a alunos (E3) e a resolução de problemas (E6). Todos os participantes da investigação consideram estes momentos produtivos, como refere um dos coordenadores: *Da discussão costuma nascer a luz e é bem verdade* (E3) (Ver apêndice 4).

## 7.6 – Percepção do clima existente no departamento

Tabela 18. Categoria E – Percepção do clima existente dentro do departamento

Subcategoria	Indicadores síntese
E1 – Espírito de grupo dentro do departamento	E1, E2 e E5 – Existência de espírito de grupo. E3 – Entreajuda entre pares. E4 – Departamento unido e aberto a discussões positivas. E6 – Às vezes... mas por norma sim.
E2 – Visão partilhada dos problemas	E1, E2, E3, E4, E5 e E6 – Existência de uma visão partilhada dos problemas. E3 – De um modo informal. E4 – Faz parte do perfil do professor. E5 – Partilha de problemas e dificuldades para encontrar soluções.

Com a análise da Tabela 18, é possível interpretar que os coordenadores dos diversos departamentos curriculares da escola *Alfa* consideram que coordenam um departamento unido, com um ambiente positivo, onde se desenvolvem discussões saudáveis e entreajuda entre pares. Destaca-se apenas um dos coordenadores de departamento (E6) que demonstra alguma hesitação na resposta, embora acabe por responder afirmativamente.

Analisando a Tabela 18, todos os coordenadores revelam que existe uma visão partilhada dos problemas no seio do departamento que coordenam.

## 7.7 – Prática de colaboração, investigação e de reflexão conjunta

Tabela 19. Categoria F – Práticas de colaboração, investigação e de reflexão conjunta

Subcategoria	Indicadores síntese
<p>F1 – Situações de investigação-ação conjunta</p> <p>F1.1 – Inexistência de situações</p>	<p>E2 – Análise conjunta do novo programa.</p> <p>E3 – Pesquisa e troca de trabalhos científicos.</p> <p>E5 – Recolha e análise conjunta de informação.</p> <p>E1 – Não existe tempo nem disposição devido à carga burocrática.</p>
<p>F2 – Situações de reflexão conjunta sobre a prática</p> <p>F2.1 – Poucas vezes</p>	<p>E1 – De forma contínua.</p> <p>E2 – Através de reuniões quinzenais.</p> <p>E4 – Não só em momentos formais mas também em momentos informais na sala dos professores. Comparação e discussão de resultados.</p> <p>E5 – Desde o início.</p> <p>E3 e E6 – Não muitas vezes.</p>
<p>F3 – Práticas de apoio aos docentes mais inexperientes</p> <p>F3.1 – Situações</p> <p>F3.2 – Inexistência</p>	<p>E1 – Supervisão em sala de aula.</p> <p>E2 – Elaboração de documentos e partilha de material.</p> <p>E3 – Ajudar os outros departamentos.</p> <p>E3 – De modo informal, partilhando materiais, experiências e pesquisas. Apoiando em momentos de reunião.</p> <p>E4 – Dar conselhos ao nível de gestão de sala de aula.</p> <p>E5 – Apoio à planificação e na integração na escola.</p> <p>E6 – Não nesse sentido.</p>
<p>F4 – Observações de aulas:</p> <p>F4.1 – Por parte dos docentes</p> <p>F4.2 – Situações</p> <p>F4.3 – Disponibilidade por</p>	<p>E1, E2, E3, E4 e E5 – Em situações de avaliação de desempenho.</p> <p>E1 – Observação de aulas de colegas mais novos em matérias em que alguns docentes são especialistas.</p> <p>E4 – Prática comum entre docentes de matemática.</p> <p>E1 – Colegas manifestaram interesse em observar determinada matéria.</p> <p>E2 – Em situação de avaliação de desempenho. Em aulas de apoio partilhado.</p>

parte do coordenador	E3 e E6 – Revela disponibilidade mas nunca aconteceu. E4 – Com frequência na disciplina de Matemática.
F4.4 - Situações	E5 – Numa situação de troca de experiências.

Analisando a Tabela 19, é possível identificar a existência de momentos de investigação-ação nalguns departamentos com o intuito de resolver algumas dúvidas ou problemas inerentes à prática, tais como análise do novo programa (E2), pesquisas conjuntas e trocas de material (E3). Porém, um dos coordenadores refere que não o fazem muitas vezes (E6) e outro relata que a carga burocrática não deixa tempo nem vontade para realizar atividades de investigação conjunta (E1).

Relativamente a situações de reflexão conjunta sobre a prática a maioria dos coordenadores entrevistados refere que é prática comum no seio do seu departamento, porém dois referem que não fazem muitas vezes (E3, E6).

Quanto a práticas de apoio a colegas com menos experiência, a maioria dos coordenadores respondem afirmativamente, destacando já ter experienciado situações de supervisão em sala de aula (E1), ajuda na elaboração de documentos (E2), efetuado troca e partilha de material (E2 e E3), realizado apoio ao nível da gestão de sala de aula (E4) e apresentação da escola e do seu funcionamento sempre que chega um elemento novo (E5). Todavia, um dos entrevistados (E6) menciona não ter sentido necessidade em ajudar os colegas, pois considera que se encontram bem preparados e, normalmente, adaptam-se à escola com facilidade. A referir que um dos entrevistados (E3) menciona com frequência a ajuda aos outros departamentos.

Pela análise da Tabela 19, é possível depreender que não é prática usual a observação de aulas dentro dos diversos departamentos, porém os participantes referem já ter experienciado, nomeadamente a observação de aulas de colegas mais novos ou menos experientes (E1) ou em situações de assessoria na disciplina de Matemática (E4). A maioria dos docentes apenas vivenciou essa situação em situações de Avaliação de Desempenho Docente (E1, E2, E3, E5 e E6). Quanto à observação de aulas do coordenador por parte dos pares, apenas dois coordenadores referem já ter acontecido, porque um colega demonstrou interesse em ver como desenvolvia um conteúdo, numa situação de troca de experiências (E1 e E5), na situação de Avaliação de Desempenho Docente ou em aulas de apoio partilhado (E2). Nas aulas de Matemática é prática comum devido à estratégia de assessoria presente no grupo (E4). Os restantes

coordenadores revelam disponibilidade para tal, mas referem que nunca aconteceu (E3 e E6).

## 7.8 – Contributos do trabalho colaborativo docente

Tabela 20. Categoria G – Perceção dos entrevistados acerca dos contributos do trabalho colaborativo docente

Subcategoria	Indicadores síntese
<p>G – O trabalho colaborativo contribui para:</p> <p>G1 – A gestão eficaz do currículo e para o sucesso escolar dos alunos</p> <p>G1.1 – Razões</p>	<p>E1, E2, E3, E4, E5 e E6 – O trabalho colaborativo contribui para a gestão eficaz do currículo.</p> <p>E1 – A troca e a partilha melhoram a prática docente.</p> <p>E2 – Ajuda a desenvolver a interdisciplinaridade.</p> <p>E3 – Permite antecipar interesses dos alunos, partilhar experiências de modo a desenhar um currículo que se adequa aos alunos.</p> <p>E4 – Permite trabalhar em conjunto para o mesmo fim, em função das metas do projeto educativo da escola.</p> <p>E5 – Surgem novas ideias e novas hipóteses de ação.</p> <p>E6 – Os alunos aprendem mais e os professores também aprendem.</p>
<p>G2 – Para uma rede comunicacional mais eficiente</p> <p>G2.1 – No seio do departamento</p> <p>G2.2 – Na escola</p>	<p>E1, E2, E3, E4, E5 e E6 – Permite desenvolver uma rede comunicacional mais eficiente no seio do departamento.</p> <p>E1 – Comunicação por correio eletrónico.</p> <p>E3, E4, E5 e E6 – Permite desenvolver uma rede comunicacional mais eficiente na escola.</p> <p>E1 – Através da plataforma <i>moodle</i>.</p> <p>E2 – Grupos de trabalho heterogéneos de elementos de diversos departamentos.</p>
<p>G3 – Para a mudança e a melhoria da escola como organização que aprende</p>	<p>E1 – Gestão do tempo. Pressupõe outro tipo de organização.</p> <p>E2 – Equipas com elementos de diversos departamentos enriquece a dinâmica da Escola.</p> <p>E3 – Trabalhar <i>para</i> a escola e não <i>na</i> escola.</p> <p>E4, E6 – Aprendizagem entre pares.</p> <p>E5 – Aprendizagem entre pares com outros departamentos e outras estruturas da escola.</p>

Quando questionados acerca dos contributos do trabalho colaborativo, todos os coordenadores entrevistados manifestaram concordância face aos seus diversos benefícios. Assim, na sua opinião, contribui para a gestão eficaz do currículo e para o sucesso escolar dos alunos porque a discussão e partilha de estratégias e saberes é vantajoso e melhora a prática docente (E1), permite trabalhar conteúdos transversais de forma dinâmica (E2) e possibilita a participação e o envolvimento de todos na construção do currículo em função das necessidades dos alunos (E3). Referem ainda que proporciona uma melhor articulação em função das metas do PEE (E4), uma vez que o contacto com os outros possibilita o acesso a mais ideias e hipóteses em função dos objetivos que se pretendem atingir. Permite também que os alunos aprendam mais e melhor porque os seus docentes aprendem com os pares e adquirem mais técnicas e conhecimentos (E6).

De acordo com a opinião dos entrevistados a colegialidade docente beneficia o desenvolvimento de uma rede comunicacional mais eficiente no seio do departamento e na escola. Ressalta-se ainda a importância da organização de equipas de trabalho no seio instituição escolar, preferencialmente de departamentos diferentes dando lugar a uma maior fluidez informativa (E2).

Quanto ao contributo da existência de uma cultura colaborativa para a mudança e a melhoria da escola como organização que aprende, os docentes salientam que a gestão do tempo seria uma mudança importante, mas que isso requer outro modelo organizacional (E1) e que o trabalho de equipa multidisciplinar enriquece a dinâmica da escola (E2). Referem também que o trabalho conjunto entre toda a comunidade educativa, em que todos trabalham *para a escola e não na escola* (E3), proporciona a aprendizagem uns com os outros (E4, E5 e E6).



## 7.9– Mudanças organizacionais de modo a proporcionar mais momentos de trabalho colaborativo

Tabela 20. Categoria H – Incentivo por parte da gestão da escola a práticas de trabalho colaborativo e sugestão de possíveis mudanças

Subcategoria	Indicadores síntese
<p>H1 – Promoção e incentivo por parte da gestão da escola a práticas de trabalho colaborativo</p> <p>H1.1 – Forma</p> <p>H1.2 – Importância da disponibilidade docente para o trabalho conjunto</p>	<p>E1 – Sim, mas não o suficiente. Para fazer do trabalho colaborativo “uma bandeira” teria de haver mudanças a nível organizacional.</p> <p>E1 – Reuniões semanais para debater estratégias em conjunto. E2 – Horas estipuladas para trabalho colaborativo no horário. E3 – Conselho Pedagógico aberto a novas ideias. Escola dinâmica.</p> <p>E4 – Articulação por parte dos professores. Corpo docente motivado. E5 – A gestão e o agrupamento é promotora. A ação deverá partir do grupo de professores. E6 – Deverá partir dos professores e restante comunidade escolar.</p>
<p>H2 – Sugestões de mudanças para a existência de trabalho colaborativo na escola</p>	<p>E1 – Maior articulação entre ciclos. E2, E5, E6 – Limitar o trabalho administrativo dos professores. Menos burocracia. E2 – Turmas com menos alunos. Manutenção ou inserção de um horário para trabalho colaborativo. E3 – Manutenção de um trabalho de partilha. E4 – Continuar a planificar atividades com as diversas estruturas da escola. Estimular a articulação. E5 – Maior compatibilidade de horário entre professores. E6 – Mais tempo.</p>

De acordo com a Tabela 20, verificamos que os coordenadores consideram que a gestão da escola *Alfa* incentiva práticas de trabalho colaborativo. Todavia, na opinião de um dos entrevistados, caso *quisermos fazer do trabalho colaborativo uma bandeira* teria de haver mudanças organizacionais, pois o modelo de escola que temos nem sempre permite realizar esse trabalho (E1).

Pela análise da tabela anterior, como exemplo de incentivo da gestão da escola, destaca-se a existência de um tempo predefinido nos horários dos docentes de vários departamentos para realizar trabalho colaborativo (E2) e a abertura de novas ideias levadas pelos diversos departamentos a Conselho Pedagógico (E3). Por sua vez, três dos coordenadores colocam a tónica no grupo de docentes afirmando que são os professores que tentam promover essa articulação (E4), e que dever-se-á partir do núcleo micro (grupo docentes) para o núcleo meso (Escola) (E5), devendo ser todos os docentes e toda a comunidade educativa a envolver-se e a gerar este tipo de dinâmicas e não apenas a gestão da escola (E6).

Relativamente às sugestões de mudança dos coordenadores entrevistados para favorecer a existência de mais momentos de trabalho colaborativo no interior da escola, referem essencialmente a organização espacial da escola de separação entre ciclos, com especial ênfase na separação do 1.º ciclo e do 2º ciclo, proporcionando uma desarticulação Vertical (E1). Outra sugestão apontada pelos coordenadores, como se verifica na Tabela 20, é a redução de tarefas administrativas e burocráticas, que, na opinião dos docentes, acabam por tirar tempo para concretizar tarefas mais importantes tais como trabalhar de forma colaborativa com os colegas (E2, E5, E6). A falta de tempo e a incompatibilidade horária entre os docentes (E5) é outra mudança sugerida, assim como maior articulação entre as diversas estruturas da escola (E4).

## 7.10 – Discussão dos resultados e conclusões a partir das entrevistas

Após a análise dos resultados obtidos com as entrevistas aos coordenadores podemos concluir que é um grupo de trabalho experiente na profissão e também na escola *Alfa* e revelam possuir algumas ideias e sentimentos comuns. Lima (2002, p.20), sustenta que “como resultado da exposição a um contexto específico de trabalho e de construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu trabalho e manifestam comportamentos similares relativamente a este”.

Os coordenadores de departamento curricular têm uma ideia definida do seu papel dentro do departamento como liderança intermédia e reconhecem a importância do mesmo dentro do departamento. Destacam como características principais o de polo dinamizador de práticas reflexivas, de um motor e um elo. Distingue-se também o papel de orientador, motivador, facilitador e como um apoio à direção e ao Conselho Pedagógico, neste último caso numa visão mais burocrática. É unânime, que todos os coordenadores relevam atitudes democráticas de relação horizontal com os seus pares, onde as decisões são partilhadas, na base da discussão e da proposta. Corroborando a visão de que os poderes de decisão partilhados permitem que os indivíduos conheçam melhor os problemas da organização dando-lhes, desta forma, respostas mais adequadas e rápidas (Mtintzberg, 2010). É nesta linha de pensamento que os autores Cunha & Rego (2007) mencionam que todos têm uma parte da ação independentemente de onde ela estiver. Por isso é importante todos terem voz ativa na tomada de decisões. Os entrevistados consideram o papel do coordenador como articulador curricular nos seus testemunhos, nomeadamente através da realização de atividades de escola ou projetos com outros departamentos ou restantes estruturas da comunidade educativa, em atividades de gestão curricular com colegas do mesmo departamento, ao nível dos conteúdos programáticos e do tempo.

Quanto ao contributo das lideranças intermédias na construção da mudança, existe a perceção que esta se concretiza numa forma de reflexão de resultados e de mudanças de práticas, diversificação de estratégias, de planificação conjunta e do estabelecimento de metas globais. Salienta-se também a opinião de todos como um conjunto, enquanto professores estarem abertos à mudança e a fazerem a diferença.

No geral, permite-nos concluir que existe uma visão muito democrática quanto ao processo de tomada de decisões no seio dos diversos departamentos, pois realçam com frequência a necessidade de tomar decisões conjuntas, a partir de momentos de reflexão, de debate, discussão de ideias, formulando soluções retiradas de um consenso geral. O coordenador reveste assim a função, mais uma vez, de moderador, orientador e mediador. Afirma-se assim o departamento curricular como uma estrutura importante através da qual, como refere Bolívar (2012, p. 47), se pretende “saber responder aos novos desafios, incorporando nos processos de decisão, os intervenientes, grupos e indivíduos envolvidos”, passando assim de uma matriz hierárquica e burocrática de “cima para baixo” para formas de administração mais horizontais.

O Projeto Educativo, como elemento orientador, está presente no discurso dos coordenadores que consideram ter um papel importante na mobilização dos seus pares para a concretização das metas e linhas orientadoras do mesmo. Santos et al. (2009) elucida que as estruturas intermédias de gestão são órgãos fundamentais na concretização do Projeto Educativo e é necessária a existência de uma grande articulação entre estes departamentos e os conselhos de turma. Existe uma grande preocupação por parte dos professores em cumprir os três principais objetivos do Projeto Educativo TEIP da escola *Alfa*, denotando um envolvimento por parte dos docentes com a missão e os princípios da escola.

É notório que os sujeitos entrevistados reconhecem que é papel do coordenador criar um clima favorável à comunicação, dirigir e coordenar reuniões ou outras atividades em grupo, resolver problemas mesmo os de relação, proporcionar apoio aos colegas e manter o pessoal informado, bem como estimular a colaboração entre pares (Ainscow et al., 2001).

Quanto à existência de práticas de trabalho conjunto o coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais refere a existência de trabalho de assessoria no seio do departamento. Como referem Fullan & Hargreaves (2000), a assessoria é parte do trabalho de todos os docentes. O coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas revela alguma preocupação em envolver a escola e a comunidade exterior, bem como em desenvolver práticas de trabalho conjunto com as restantes estruturas internas à escola, mas também com parceiros externos. Os coordenadores enfatizam a importância das relações de parceria e trabalho conjunto com elementos de outros departamentos e com outras estruturas da escola, como a

biblioteca e os clubes. Porém, o coordenador do departamento de Educação Especial revela uma maior preocupação em auxiliar os colegas dos restantes departamentos em trabalhar com alunos com NEE.

Os sujeitos entrevistados desenvolvem momentos para promover o trabalho colaborativo, de acordo com as características de cada departamento. O departamento de Educação Física salienta a existência de uma conferência curricular. O departamento de Línguas destaca essencialmente os momentos para construir conjuntamente materiais. O grupo de Educação Especial refere a resolução de problemas que vão surgindo, mas numa base mais informal. Por sua vez, o departamento de Ciências Sociais e Humanas realça essencialmente a planificação conjunta e a construção de materiais. O departamento de Expressões refere a construção conjunta da planificação a resolução de problemas e a partilha de materiais. Vimos assim reforçar os estudos de Ashton e Weeb (1986), mencionados por Hargreaves (2000), que concluíram que os professores que pertenciam a escolas em movimento desenvolviam ensino em equipa, praticavam o processo decisório partilhado, realizaram conjuntamente a planificação, realizavam conferências e atividades de partilha e ajuda na resolução de problemas. Contudo, não existem muitas estratégias já implementadas para potenciar o trabalho colaborativo propriamente dito, ao que nos é permitido depreender que a colaboração acontece de um modo espontâneo e natural de acordo com as necessidades do momento.

Pela análise das entrevistas é possível conhecer que na escola *Alfa*, para além do ambiente formal de reuniões e atos burocráticos, os coordenadores desenvolvem práticas de acompanhamento informal dos professores das diversas disciplinas, o que é importante para que os docentes se sintam estimulados a participar e a melhorar, numa responsabilidade partilhada por toda a comunidade escolar. Os coordenadores valorizam a existência de um espírito de equipa, de discussão e troca de opiniões denotando uma visão partilhada dos problemas, o que é benéfico para a existência de um clima de abertura entre pares.

Os grupos realizam atividades de reflexão conjunta, com base em diversas motivações, nomeadamente, problemas a resolver, decisões a tomar dentro do departamento com vista a opções curriculares, tendo em conta os objetivos ou metas a alcançar e análise e comparação de resultados. Verifica-se que a atividade reflexiva se encontra mais presente no discurso dos coordenadores que a atividade de investigação conjunta. Contudo, como situações de investigação-ação, os coordenadores salientam a

análise conjunta de novos programas, a pesquisa e troca de trabalhos científicos e a recolha e análise conjunta de informação. Ou seja, compartilham impressões e análises, estimulando a discussão sobre as práticas (Perrenoud, 2001).

A maioria dos coordenadores manifesta desenvolver práticas de apoio aos docentes mais inexperientes. Como reforça Santos et al. (2009), os professores que integram uma nova escola deverão passar por um processo de adaptação à cultura escolar e a escola constitui-se um espaço privilegiado de apoio, aprendizagem e desenvolvimento dos seus professores, pois só através deste processo se conseguirá que os mesmos se identifiquem com os objetivos específicos e com a cultura da escola, que trabalhem de forma integrada e em cooperação com os colegas. Segundo os autores para além de serem novos na escola se encontrarem em início de carreira esse apoio torna-se fundamental. Segundo a *Improving the Quality of Teacher Education*, European Commission (2007) citado por Santos et al. (2009, p.101), “(...) o apoio aos professores em início de carreira é entendido como parte de um contínuo entre a formação inicial e a formação contínua, permitindo-lhes consolidar a formação recém adquirida e construir os alicerces de um desenvolvimento profissional mais harmonioso”.

Quanto aos contributos do trabalho colaborativo, os coordenadores confirmam as suas vantagens e benefícios, pois, na sua perspetiva, possibilita uma gestão e articulação mais eficaz do currículo, desenvolver a interdisciplinaridade e a aquisição de novos saberes, bem como antecipar interesses dos alunos e uma maior eficácia no alcance das metas estabelecidas. Permite assim desenhar o currículo em função das necessidades locais. É unânime que um dos contributos do trabalho colaborativo é o desenvolvimento de uma rede comunicacional mais eficiente, sem dúvida um fator determinante para a melhoria da qualidade da escola. Segundo Ainscow et al., 2001, quando se pretende levar a cabo mudanças, é necessário que a escola tenha um sistema de comunicação adequado para conseguir alcançar os seus objetivos pois, para estes autores, é importante que se desenvolvam reuniões de departamento, que se distribuam tarefas entre grupos de trabalho e que se realizem em toda a escola resumos das atividades que se realizam na escola.

O hábito de assistir às aulas dos colegas não se encontra patente no testemunho dos coordenadores. Destaca-se apenas o coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais que afirma ser frequente, mas apenas na disciplina de Matemática. Vem assim confirmar, como já referimos nos primeiros

capítulos do nosso trabalho, que a maioria dos docentes não sabe o que se passa na sala dos seus pares e o isolamento da sala de aula oferece pouco feedback por parte de outras pessoas (Hargreaves, 1998). A única experiência que os docentes têm de observação de aulas diz respeito à avaliação de desempenho, a qual demonstrou ser uma experiência pouco agradável para os coordenadores.

Tendo em conta a categoria *Incentivo por parte da gestão da escola a práticas de trabalho colaborativo e a sugestões de possíveis mudanças*, verifica-se que os sujeitos entrevistados se inclinam mais para a vontade de o grupo docente estar disposto e motivado para colaborar e ele próprio promover essas práticas do que o incentivo concreto por parte da liderança de topo. Quanto às sugestões de melhoria, um dos coordenadores reforça a dificuldade em existir articulação curricular vertical entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo, agravada pelo isolamento físico, na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2000), um fator que reforça situações de isolamento por parte de alguns docentes. O coordenador de departamento de Educação Física considera que o 1.º ciclo não deveria estar isolado, pois não possibilita que os seus docentes articulem devidamente a sua transição para o 2.º ciclo. Recorrendo à teoria de Hargreaves et al. (2001), transitar de uma escola para a outra não se trata de mudar apenas de instituição, mas também de comunidade e de cultura. A incompatibilidade horária destacada como fator de constrangimento é bastante visível, pela voz dos coordenadores, assim como o excesso de burocracia, corroborando o que enunciam Fullan & Hargreaves (2000) que destacam o horário docente como um elemento de reforço ao isolamento.

## CAPÍTULO 8

### TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Após a análise detalhada dos resultados obtidos com a aplicação dos inquéritos aos docentes e dos resultados alcançados com as entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento, e após a triangulação dos resultados, apresentamos as conclusões retiradas das informações mais relevantes face à questão de investigação gizada e aos objetivos traçados no estudo.

Longe que querer definir currículo, o objetivo é perceber como os professores veem o currículo e a ação curricular, pois a forma como o docente se apropria de alguns conceitos influencia a sua prática e respetiva interação com os outros. Como refere Lima (2002), as culturas de professores deverão ser perspetivadas não apenas em termos de conhecimentos, valores, crenças ou conceções, mas também de comportamentos e práticas. No entanto, como nos alerta Nóvoa (1995) é também importante ter em conta algumas bases conceptuais. De acordo com a análise efetuada dos resultados do questionário e intersetando-a com as respostas dos coordenadores nas entrevistas, embora se verifique uma grande tendência para seguir a definição de currículo emanada pela tutela, os docentes definem currículo como um projeto dinâmico e flexível, demonstrando, pelo seu discurso, recorrer à sua autonomia enquanto profissionais docentes para adaptar o currículo nacional ao contexto real e às necessidades locais.

Relativamente à análise de rotinas de trabalho docente na escola *Alfa* por departamentos, os docentes do departamento F (Expressões) manifestam colaborar bastante com colegas que lecionam a mesma disciplina, manifestando a presença de uma cultura de *balcanização* (Hargreaves, 1998). Os docentes do departamento E (Ciências sociais e Humanas) demonstram colaborar com maior regularidade com docentes do mesmo departamento, mas que lecionam disciplinas diferentes, demonstrando preocupação em desenvolver projetos com vista a interdisciplinaridade. Quanto ao trabalho com colegas de outros departamentos curriculares é notório como são os docentes do departamento A (Educação Física) e do departamento C (Educação Especial) que revelam maior frequência de interação. Outro aspeto a considerar é a forma como todos os departamentos demonstram nunca realizar trabalho com colegas de outras escolas, à exceção do departamento de Educação Especial, podendo ser um



indício do facto da unidade de multideficiência da escola *Alfa* colaborar também com outras instituições. Os docentes do departamento C são os que efetuam com menos frequência trabalho individual. Por sua vez, o departamento B (Línguas) e F (Expressões), são os que demonstram concretizar com maior frequência o trabalho individual. Para além do mencionado, também se verifica, dentro do Departamento D (Matemática e Ciências Experimentais), o desenho de uma subcultura com alguns traços de *balcanização* (Hargreaves, 1998), formada pelos docentes do grupo de Matemática, cuja entrevista com o respetivo coordenador revela existir um maior trabalho colaborativo no seio do grupo de Matemática, nomeadamente em atividades de partilha e de assessoria em sala de aula que com as restantes disciplinas. Certamente devido a características próprias destes departamentos, ou até mesmo devido ao facto de contemplarem disciplinas sujeitas a avaliação externa, é visível como os departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Naturais demonstram um trabalho de equipa direcionado para a análise de programas, comparação de resultados e discussão de metodologias. Reflete-se um pouco o que vários estudos já demonstraram, tais como os de Little (1993), mencionados por Lima (2002), que nas escolas existem diferenças de *status* entre as disciplinas, no fortalecimento ou enriquecimento de interações profissionais. Porém, muitas vezes, esta diferença de estatuto também se esboça porque os docentes das várias disciplinas não conhecem bem o trabalho uns dos outros. Neste âmbito, Lima (2002), menciona os estudos de Little (1993) referindo que este autor concluiu que os docentes não dispõem de muito conhecimento sobre a prática pedagógica e da carga de trabalho dos colegas que lecionam outras áreas que não as deles, tendo tendência para se aproximarem em relações colegiais com elementos que lecionam as mesmas disciplinas, revelando alguma fragmentação interna.

Outro fator relevante que pretendemos destacar na nossa conclusão é o facto de, paralelamente ao trabalho colaborativo, também existir trabalho individual na escola. Parece existir uma posição contraditória ao que temos vindo a defender, todavia não é um resultado necessariamente negativo, uma vez que, como referem Fullan e Hargreaves (2000), não devemos desconsiderar por completo o trabalho individual que também possui momentos de valor. Na teoria de Flinders, referido por Hargreaves (1998), o trabalho individual não deve ser considerado como um fator de isolamento, mas sim de autonomia profissional. Estas teorias vão ao encontro das palavras de Roldão (2007), que menciona que as tarefas de trabalho colaborativo entre docentes

podem e devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho coletivo. Na opinião da autora, o trabalho de estudo individual é importante, desde que se conceba na lógica do contributo para um todo e ao confronto com os outros, onde cada elemento estuda individualmente para depois debater, discutir e questionar processos e conclusões na interação com os saberes e pontos de vista dos outros, na construção conjunta e colaborativa do novo saber.

Quanto a dinâmicas de trabalho colaborativo, a análise dos resultados, tanto dos questionários como das entrevistas, demonstram que não existe o hábito de observação de aulas entre pares para a discussão de metodologias de trabalho com vista à melhoria de práticas. É possível concluir que apenas no Departamento D, na disciplina de Matemática é prática corrente, nas sessões de assessoria que desenvolvem com frequência, tendo, os restantes professores, praticado observação de aulas apenas em situações de avaliação de desempenho docente, portanto, prática instituída pela tutela. Como refere Lima (2002), recorrendo a Caria (1997), são vários os estudos enunciados na literatura que nos mostram que a maior parte dos professores reconhece que não sabem muito sobre o que os colegas fazem nas suas salas, exatamente por nunca os terem observado. O ensino em coodocência é outro exemplo, onde os resultados comprovam que existem poucas ou nenhuma experiências de partilha de espaço de sala de aula. O mesmo acontece com o apoio aos professores mais jovens ou inexperientes, em que os coordenadores, como liderança intermédia, demonstram alguma preocupação nesse sentido, mas os docentes no geral não praticam com muita frequência.

De acordo com a análise efetuada dos resultados dos questionários com o cruzamento da análise da categorização das entrevistas, é notório que os docentes, no geral, exercem a tomada de decisões conjunta dentro do departamento, a reflexão conjunta para a resolução de problemas, a elaboração e discussão conjunta da planificação. Efetivamente partilham e constroem materiais, envolvem-se em diversas atividades na escola, dentro e fora do departamento, discutem os critérios de avaliação dos alunos, adotando estratégias de encontro formal (reuniões) ou informal (intervalos, sala dos professores). Todavia, os resultados sugerem que a existência de práticas de investigação-ação não é tão frequente como outras práticas de trabalho conjunto, porque o tempo nem sempre o permite, sendo mais comum a pesquisa individual e a partilha e troca de informações ou trabalhos científicos com os colegas para se manterem informados.

Como fatores potenciadores ao trabalho colaborativo os docentes consideram fundamental existir confiança, abertura, motivação geral para a reflexão conjunta e para a partilha. Acentuam a questão da existência de um horário compatível ao trabalho conjunto, pois, como referem os coordenadores, nem sempre o horário livre dos professores é coincidente. Os coordenadores também relatam que costumam aproveitar o horário de intervalo para discutir situações problemáticas ou ideias com os colegas, optando por realizar um trabalho mais informal.

Como fatores de constrangimento, concluímos que se destacam, essencialmente, a sobrecarga de tarefas burocráticas a que, cada vez mais, a escola obriga. Os docentes consideram que o tempo que passam envoltos em papéis poderiam estar a investigar novas metodologias de trabalho, a discutir práticas com os colegas e, até mesmo, a aprender com os alunos. Porém, lamentam que a realidade do professor seja cada vez mais a de um burocrata e não de um ator fundamental na arte de ensinar e aprender. Corroborando as palavras de Fullan & Hargreaves (2000), os docentes têm consciência das mudanças que o seu papel tem vindo a sofrer ao longo dos anos, sendo que “as obrigações ficaram mais difusas” (p.17), gerando sobrecarga. Para além do referido, os docentes também salientam a falta de tempo para colaborar como um fator de constrangimento e o elevado número de alunos por turma, sendo que este último também sobrecarrega o docente no seu trabalho de retaguarda. O horário de reuniões após um dia de aulas é outro elemento apontado que, como um dos entrevistados refere, “(...) não há tempo nenhum e depois quando queremos dizer alguma coisa estamos todos cansados” (E6). Nesta linha de pensamento, também Hargreaves (1998), nos seus estudos, constatou que uma das dificuldades sentidas pelos docentes para efetivação de trabalho colaborativo está intimamente relacionada com incompatibilidade horária. Segundo Fullan & Hargreaves (2000) o *tempo* é um fator importante no desenvolvimento de mudanças na escola, o tempo para “planejar com colegas, para observar o ensino de outra pessoa e para trabalhar com alunos, individualmente ou em grupos menores, podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino” (p. 51).

Embora as condições físicas da escola não tenham sido destacadas como um fator de constrangimento ao trabalho colaborativo entre os docentes do 2.º e 3.º ciclo que partilham os mesmos espaços, um dos coordenadores destaca uma situação de clivagem entre os professores do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico, proporcionada pela separação de espaços. Considera que seria importante, para a existência de maior

articulação curricular, entre o 1.º e o 2.º ciclos, que os edifícios não estivessem separados e os docentes trabalhassem mais em conjunto, inclusive frequentassem as mesmas reuniões.

Os participantes do nosso estudo reconhecem os benefícios da colaboração para o seu desenvolvimento profissional, demonstrando concordância com os benefícios profissionais que a colegialidade docente desencadeia. Admitem que aprender com os outros, inclusive com os alunos, oferece benefícios profissionais, proporcionando maior satisfação e autoeficácia profissional (Roldão, 2007). É conclusivo que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento profissional docente e para o desenvolvimento de uma organização aprendente, uma vez que através de relações colegiais os professores podem aprender no seu ambiente de trabalho, lado a lado e uns com os outros. É neste espaço de partilha, de reflexão e de abertura para o diálogo que os docentes obtêm uma oportunidade válida e única de crescer pessoal e profissionalmente. A insegurança ou as dúvidas, que, muitas vezes, acompanham os docentes poderão ser dissipadas, através de uma cultura de aprendizagem e diálogo partilhado. Porém, ainda existem professores que consideram que o trabalho colaborativo docente poderá gerar mal-estar porque expõe as fragilidades de cada um.

Podemos concluir que a escola *Alfa* possui um grupo de trabalho dinâmico, no geral aberto à mudança, que se esforça por desenvolver práticas conjuntas de adequação curricular ao contexto. O departamento de Educação Especial demonstra possuir traços significativos de uma cultura colaborativa e revela uma grande preocupação em ajudar e apoiar os colegas dos restantes departamentos a desenvolver práticas e metodologias de diferenciação curricular com vista ao bem-estar e sucesso dos alunos da escola. Apesar disso, confirmando a teoria de Fullan & Hargreaves (2000), a colaboração franca, as longas conversas dos grupos, a observação mútua e o profissionalismo interativo ainda não são parte integral das histórias da maioria dos nossos professores. Tal como sustentam os autores, o que temos são meros sinais de que possibilidades existem. O individualismo e o isolamento ainda continuam a persistir nas escolas, assim como uma maior tendência para colaborar com colegas com quem possui maior afinidade pessoal (valores, crenças) ou profissional (departamento, disciplina...), revelando existirem algumas situações de *balcanização* (Hargreaves, 1998). A destacar que não existe muita tendência para um *colegiado arquitetado* (Hargreaves, 1998) na escola *Alfa*.

Relativamente à nossa questão de partida, os resultados sugerem que a existência de uma cultura colaborativa na escola contribui para a gestão eficaz do currículo, pois permite:

- A troca e a partilha de metodologias de trabalho melhorando a prática docente, proporcionando um maior envolvimento de decisão conjunta no porquê, como e quando ensinar de acordo com o contexto local e as prioridades que o mesmo exige.
- Uma maior interdisciplinaridade e trabalho de equipa, onde em conjunto, elementos de diversos departamentos, disciplinas e anos, com os saberes que cada um transporta sobre os alunos ou turmas contribui para o sucesso das aprendizagens.
- Antecipar interesses dos alunos e partilhar experiências de modo a desenhar um currículo que se adegue aos alunos como únicos de um determinado contexto.
- Trabalhar em conjunto para o mesmo fim, em função das metas do Projeto Educativo da Escola.
- Uma melhor articulação vertical e horizontal, o que proporciona uma melhor coordenação do trabalho docente.
- Que surjam novas ideias e novas hipóteses de ação, onde os alunos aprendem mais e os professores também aprendem.
- Uma melhor gestão real do currículo ao nível da gestão de conteúdos e tempo.
- Aprendizagem mútua entre pares, através de grupos de trabalho heterogéneos com elementos de diversos departamentos ou outras estruturas da escola.
- Desenvolver uma cultura de entreajuda, permitindo que as incertezas e inseguranças relativamente à prática se dissipem.

Ou seja, a existência de uma cultura colaborativa na escola contribui para a qualidade educativa porque permite, além do mencionado nos pontos anteriores, a gestão flexível do currículo adotando estratégias de ensino diferenciadas e adequadas à diversidade local e a participação mais ativa dos professores em projetos de escola. Permite assim um maior envolvimento de todos nos processos e decisão, maior comprometimento em relação à missão e aos objetivos da escola e articulação conjunta de metodologias de trabalho com outras estruturas de orientação educativas. A

existência de uma cultura colaborativa na escola permite assim desenvolver a mudança e a melhoria da escola enquanto organização que aprende.

Voltando a considerar a nossa questão de partida é fundamental realçar o papel das lideranças intermédias no desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo. Os docentes destacam a importância do papel do coordenador como mediador de momentos de debate e discussão de experiências e para promover oportunidades de trabalho coletivo e partilha, apoiando, ao mesmo tempo, a formação dos colegas de departamento garantindo situações de investigação-ação e de reflexão conjunta sobre a prática. Sendo o papel do coordenador destacado como um polo dinamizador de um conjunto de ações, um “motor” ou um elo, no sentido de estimular e envolver os pares em momentos de reflexão e partilha. Trata-se assim de um moderador, supervisor e líder que poderá ajudar os colegas com maior dificuldade ou menor experiência incentivando a partilha e a troca de experiência no seio do departamento.

O papel do coordenador é destacado como importante para desenvolver a implementação da articulação curricular estimulando a realização de atividades conjuntas com outros grupos disciplinares, facilitando momentos de reuniões de disciplinas e anos, ajudar os colegas na gestão e diferenciação curricular. Poderá ser o promotor no desenvolvimento de variados projetos com outros departamentos, ciclos, com a restante comunidade escolar e com os encarregados de educação. Embora com papel limitado porque a autonomia da escola assim o traduz, o coordenador poderá ter um papel importante na operação de mudanças, no sentido de melhorar o sistema de avaliar, de pensar e refletir sobre os resultados escolares, ajudar os colegas a encontrar estratégias de ação, estabelecendo metas e planificando em conjunto. Poderá ser a chave para a mudança nas práticas porque tem um papel importante na motivação dos professores. Trata-se assim de um elemento importante mobilização dos pares para a concretização das metas e linhas orientadoras do projeto educativo, promovendo a avaliação das estratégias confronto-as com as metas, refletindo sobre o resultado das mesmas. Considerado um motor e um elemento de gestão do grupo de trabalho, de levando a momentos de análise e reflexão. Revela ter também um papel importante na sensibilização dos colegas para as três vertentes dos Projeto Educativo TEIP, promovendo atividades que vão ao encontro das metas do PEE e partindo do PEE como documento orientador, estimular a interdisciplinaridade.

Torna-se também importante salientar que a escola *Alfa* é uma escola TEIP, cuja população escolar possui características muito específicas sendo notória a ênfase que alguns coordenadores dão ao projeto educativo TEIP cujo papel central que surge como pano de fundo das decisões a tomar em função das realidades locais. Como refere um dos coordenadores, é importante “trabalhar *para* a escola e não *na* escola” (E3), denotando um envolvimento e compromisso com os objetivos da instituição, destacando assim as necessidades dos seus alunos e do meio envolvente como mote para a ação educativa.

No entanto, para que se desenvolva uma melhoria efetiva das práticas na Escola é necessário desenvolver uma mudança nos processos, na forma como a escola se encontra organizada. Pois, como refere Alarcão (2001), é necessário mudar a organização da Escola e a forma como esta é pensada e gerida. Não basta contar com a boa vontade dos professores, que mesmo cada vez mais subcarregados de tarefas burocráticas e de inúmeros papéis tentam dar o seu melhor. Se quisermos fazer do trabalho colaborativo “uma bandeira” (E1), ainda há muito caminho a trilhar. É necessário desencadear uma mudança organizacional. Para tal, “é preciso envolver as decisões político-administrativas-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros na comunidade” (Alarcão, 2001, p.19). Ou seja, torna-se essencial uma mudança de paradigma organizacional que permita que as nossas escolas aprendam e se desenvolvam através da partilha e da interação. Verifica-se uma necessidade urgente de descentralizar, dando ainda mais autonomia aos docentes e às lideranças existentes na escola, assim como voz e poder de decisão aos professores nas suas práticas de gestão curricular. Pois como afirma Roldão (1999a, p.19) “é o currículo que define a natureza da instituição escolar”. Só assim, as nossas escolas terão a capacidade de mudar e de se transformar (Tavares, 2001).

## SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

A partir do que foi exposto anteriormente nos diversos capítulos, consideramos que seria interessante desenvolver outros estudos de investigação no domínio do trabalho colaborativo docente. Na medida em que esta pesquisa é importante para abordar a melhoria da qualidade na escola, quanto ao seu contributo para a qualidade das aprendizagens, das relações profissionais entre docentes, da prática docente e do ambiente escolar, nos parágrafos seguintes sugerem-se algumas propostas para investigações futuras.

Quanto a este estudo, uma vez que a amostra de docentes é relativamente pequena e realizada apenas numa escola, seria oportuno desenvolver a mesma investigação, mas alargando-a a um grupo de sujeitos de investigação mais abrangente, no sentido de se poder validar mais resultados.

Outro estudo interessante seria estabelecer uma análise comparativa entre duas escolas distintas, inseridas em contextos diferentes, de modo a poder interpretar uma possível influência dos contextos no desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes. Também seria pertinente, recorrer à comparação de uma escola pública com uma escola privada, de modo a conseguir outras conclusões.

Para além do supracitado, seria também interessante realizar o estudo nos restantes níveis de ensino, nomeadamente o 1.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de modo a compreender as dinâmicas existentes nos diversos níveis de ensino, assim como as diferenças culturais existentes entre eles.

Para além do estudo por departamento curricular seria relevante realizar um estudo acerca do trabalho colaborativo existente nos Conselhos de Turma. Seria pertinente desenvolver um trabalho de investigação no interior de um conselho de turma, de modo a interpretar que dinâmicas de trabalho ou estratégias desenvolvem os professores para desenvolver atividades de trabalho colaborativo de modo em função da gestão e articulação curricular.

Também nos parece interessante, realizar com estudo analisando os fatores de constrangimento ao trabalho colaborativo docente por departamento, de forma a complementar a análise das rotinas e dinâmicas de trabalho docente com os fatores de constrangimento.



Por último, pensamos que seria pertinente estudar, para além do papel das lideranças intermédias, o papel do diretor, como vértice organizacional, para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa no seio da escola.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das limitações da nossa pesquisa foi a quantidade de conceitos que considerámos imprescindível interligar ao longo do trabalho. Assim, tornou-se indispensável uma revisão exaustiva da literatura relativamente ao tema em estudo levando, desta forma, a uma maior necessidade de tempo, de modo a trabalhar a informação com maior rigor.

Para além do mencionado, a utilização de dois instrumentos de recolha de dados no nosso estudo empírico, levou-nos a que nem sempre o tempo traçado no momento do desenho da investigação, para as diversas etapas, fosse cumprido.

Por último, outra limitação da nossa pesquisa foi o facto de optarmos por estudar apenas uma escola, sendo-nos, desta forma, conveniente que a amostra do primeiro momento do estudo fosse significativa, o que nos levou a esperar mais tempo pela entrega dos questionários, de modo a poder validar o máximo possível o trabalho.

## **BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos – Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (org.), Sá-Chaves, I., Brzezinski, I., Tavares, J. & Roldão, M. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Atmed Editora.

Alarcão I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Canha B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido – Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade – As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Blaxter, L., Hugthes, C. & Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

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

Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden – Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.

Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (2010). *The Principles of Educacional & Management*. London: SAGE.

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

Carvalho, J. A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, J., Neto-Mendes, A. & Sousa, L. (2001). *TEIP – Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais – Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (2.<sup>a</sup> edição).

Costa, J. (2007). *Projetos em educação contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH (6.<sup>a</sup> edição).

Cunha, M., Rego, A. e Cunha, R. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

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

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, LDA.

Dias, D., Lopes, A., & Parreira, P. (2011). *Fusões e Aquisições – O papel central da liderança intermédia na gestão do choque de culturas*. Lisboa: Editora RH.

Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (2013). *Estatística Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/>

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2010). *Profissão docente – Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Favinha, M. (2006). *A direção de turma e a mediação: a coordenação da gestão curricular nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. (Tese de doutoramento). Universidade de Évora, Évora.

Favinha, M. (2012). A mediação de novos contextos educativos. In *Atas do 12º colóquio Internacional do ISPA*, Junho de 2012 (pp. 1-10). Lisboa: Instituto Universitário.

Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8189>

Fernandes, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

Fontoura, M. (2006). *Do projeto educativo de escola aos projetos curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Políticas de autonomia e avaliação. Portugal no concerto da União Europeia* in Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz – Buscando uma educação de qualidade*. (2.ª Edição) Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

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

Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Ediciones: OCTAEDRO.

Gaspar, T. (2007). Eficiência e equidade nos sistemas europeus de educação e formação. *Revista Noésis*. I, N.º 71, 13-14.

Garrido, L. M. B. & Tosso, M. P. (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativo*. Madrid: CATARATA.

Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas – Práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.

Goodson, I. (2008a). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.

Goodson, I. (2008b). *Conhecimento e vida profissional – Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Grade, L. (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições Colibri.

Guimarães, A., Mate, C., Bruno, E., Villela, F., Almeida, L., Christov, L. ... Placco, (2007). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a escola para jovens e adolescente*. Porto: Porto Editora.

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

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional – Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2006). *Ética na investigação* in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. & Pacheco J. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em Busca Da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- Lück, H. (2010). *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola*. Brasil: Editora Vozes.
- Mate, C. H., Hashimoto, C. I., Bruno, R. B. G., Franco, F. C., Christov, L. H. S., Orsolon, L. A. M. ... Souza, V. L. T. (2007). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola.



Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Moreira, J. (2006). *Investigação quantitativa: fundamentos e práticas* in Lima, J. & Pacheco, J. (orgs). Fazer investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Nico, B. (2008). Práticas Educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. In *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e formação de professores*. Évora: Universidade de Évora.

Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/2863>

Nico, B. & Nico, L. (2011). *Educação e Território: o (des) encontro geracional das aprendizagens e a fractura cultural*.

Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/2891>

Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, G., Woods, P. & Cavaco, M. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares* in Bosker, R., Brunet, L., Canário, R., Glatter, Ron, Good, T., Hutmacher, W. ... Weinstein, R. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de inovação educacional.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Moreira, A. (Orgs.) (2006). *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2006). *Um olhar global sobre o processo de investigação* in Lima, J. & Pacheco, J. (orgs). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e de teses*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (org.) (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pereira, F., Costa, N. & Neto-Mendes, A. (2004). *Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular* in Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A. & Costa, N. (orgs) (2004). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Edições Artmed.

Pierini, A., Sadalla, A. , Terzi, C., Bruno, E., Prado, G., Almeida, L. ... Placco, V. (2008). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola.

Rego, A. & Cunha, M. (2007) *A essência da liderança - Mudança Resultados Integridade*. Lisboa: Editora RH (3.<sup>a</sup> Edição).

Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (coord.) (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

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

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

Roldão, M. (2011). *Um currículo de Currículos*. Chamusca: Editora Cosmos.

Sacristán, J. (2000). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes médicas Sul.

Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora (epis).

Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem – Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessem por educação*. Porto Alegre: Edições Artmed.

Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tavares, J. (2001). *Relações interpessoais em uma escola reflexiva* in Alarcão, I. (org.), Sá-Chaves, I., Brzezinski, I., Tavares, J. & Roldão, M. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Atmed Editora.

Venâncio, I. & Otero, A. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições ASA.

Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação: administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Republicado). Diário da República, 1.ª série – n.º 126. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série – n.º 126. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série – n.º 129. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012. Diário da República, 2.ª série – n.º 192. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa

# APÊNDICES