



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação

Os departamentos curriculares e as práticas de colaboração docente

Karla Pacheco

Ponta Delgada

2013



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação

Os departamentos curriculares e as práticas de colaboração docente

Karla Pacheco

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Administração e Organização Escolar, sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Ávila de Lima.

Ponta Delgada

2013

Resumo

Atualmente urge compreender o papel dos departamentos curriculares na promoção e estruturação do trabalho colaborativo e reflexivo entre os docentes. Deste modo, este estudo pretende identificar e analisar as culturas docentes dos departamentos curriculares, concretamente os da educação pré-escolar, avaliar em que medida o trabalho colaborativo é importante para os docentes, perceber quais os facilitadores ou os obstáculos ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente e o impacto das mesmas no seu quotidiano. Tem também como propósito averiguar se a situação profissional dos docentes influencia as suas vivências e perceções sobre o trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares a que pertencem.

É uma investigação de natureza descritiva, que recorreu a uma metodologia de investigação mista, isto é, contemplando os modelos quantitativo e qualitativo. Os dados foram recolhidos através de questionários e de entrevistas, que foram alvo de tratamento estatístico e de análise do conteúdo, respetivamente. A População do estudo é o conjunto de todos os educadores de infância que compõem os departamentos curriculares da educação pré-escolar dos concelhos de Ponta Delgada e Lagoa e de dois da Ribeira Grande, totalizando 154 participantes. A amostra obtida foi constituída por 137 indivíduos, representando 89% da População. A margem de erro do estudo é 2,79 para um nível de confiança de 95%.

A partir da análise dos dados, pode concluir-se que os educadores de infância reconhecem a importância que o trabalho colaborativo tem na sua prática profissional, apesar de considerarem que este não contribui para a diminuição da sua sobrecarga de trabalho. Referem que o trabalho colaborativo é, normalmente, desenvolvido na escola onde lecionam, visto ser este o seu contexto social de referência. Ao departamento curricular, os educadores reconhecem a sua importância na identificação e formação profissional, constituindo-se no local onde partilham uma visão comum sobre o processo de ensino-aprendizagem, assim como valores, interesses e experiências. Como condição facilitadora para a efetivação do trabalho em conjunto foi referenciada a abertura e a motivação por parte dos docentes e como principal obstáculo a falta de receptividade para a partilha manifestada pelos colegas.

Palavras-chave: departamentos curriculares; cultura docente; colaboração.

Abstract

The demands of nowadays reality ask to understand the role of the curricular departments in promoting and structuring the collaborative and reflective practices among teachers. Thus, this study has the following purposes: to identify and analyse the teaching cultures within the curricular departments, to assess the importance of collaborative work to the teachers, to understand the facilitators or barriers to the development of collaborative teaching practices and their impact on teacher's daily lives. It also has the purpose to determine whether the teachers' employment status influences their experiences and perceptions about the work that they develop in their curricular departments.

It is a descriptive research and we opted to use a mixed methodology, combining quantitative and qualitative methods. The data were collected through questionnaires and interviews, which were submitted to statistical and content analysis procedures, respectively. The Population of the study is the set of all kindergarten teachers that compose the curricular departments of preschool education in the municipalities of Lagoa and Ponta Delgada and two from Ribeira Grande, totalling 154 individuals. The sample included 137 individuals, representing 89% of the Population. The margin of error of this study is 2,79, for a confidence level of 95%.

The data analysis suggests that the kindergarten teachers recognize the importance of the collaborative work on their professional practices, although they consider that it does not contribute to the reduction in their daily workload. They argue that collaborative work is usually developed in the school where they teach, because it is their most significant social context. The educators recognize that the curricular department has an important role in who they are and it is the place that draws people together around common values, interests and experiences. It is also the place where they share an equal vision of the process of teaching and learning. The educators identified the need of openness and motivation of the teachers as the major condition for the practice of collaborative work and, as the main barrier, they indicated the lack of receptivity for sharing.

Key words: curricular departments; teaching cultures; collaboration.

Índice geral

Resumo	2
Abstract	3
Índice de quadros	6
Índice de figuras	7
Introdução geral	8
Capítulo I - A(s) cultura(s) docente(s) e os departamentos curriculares.....	10
1. O estudo da cultura docente.....	11
2. O conceito de cultura.....	12
3. Cultura ou culturas docente(s)?	14
4. Tipos de cultura docente.....	15
4.1. Individualismo.....	16
4.2. Balcanização	17
4.3. Colegialidade artificial.....	19
4.4. Colaboração	21
5. O desenvolvimento da cultura colaborativa e a liderança	26
6. A cultura colaborativa e o desenvolvimento profissional	28
7. Surgimento e evolução do enquadramento legal dos departamentos curriculares em Portugal	30
7.1. As especificidades do quadro legal da RAA.....	37
8. Os departamentos como unidades importantes na vida dos professores.....	39
9. A coordenação dos departamentos curriculares.....	41
Capítulo II - Enquadramento metodológico da investigação	45
1. Objetivos e questões de pesquisa	46
1.1. Objetivo geral.....	46
1.2. Questão central.....	47
2. Abordagem de pesquisa.....	47
3. População e amostra.....	48
3.1. Caracterização dos participantes no estudo	49
4. Modelo de análise	52
5. Instrumentos de recolha de dados	54
5.1. Questionário	54

5.2. Entrevista	55
6. Processamento e análise dos dados	58
7. Considerações éticas	59
Capítulo III - Apresentação e análise dos resultados	61
1. Questão central.....	62
1.1. Frequência com que se realizam as reuniões de departamento.....	63
1.2. Tipo de atividade mais realizado no departamento curricular	63
1.3. Ambiente de trabalho do departamento curricular	65
1.4. Práticas que um coordenador de departamento pode adotar para promover o trabalho colaborativo no departamento	66
2. Questões complementares	67
2.1. Quais os tipos de relações entre colegas desenvolvidos nos departamentos? .	67
2.2. Que importância atribuem os educadores ao trabalho colaborativo no departamento?.....	69
2.3. Qual o impacto das práticas de colaboração docente na prática pedagógica dos docentes?	71
2.4. Que fatores facilitam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente?	73
2.5. Que fatores dificultam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente?	74
2.6. Será que a situação profissional dos docentes influencia as suas vivências e percepções sobre o trabalho desenvolvido nos respectivos departamentos curriculares?.....	76
Capítulo IV - Discussão e conclusões.....	78
1. Discussão dos resultados e conclusões.....	79
2. Limitações do estudo e pistas para investigações futuras	84
Referências bibliográficas	86
Anexos.....	95
Anexo 1 – Inquérito por questionário	96
Anexo 2 – Guião da entrevista.....	100
Anexo 3 – Sistemas de categorias.....	102
Anexo 4 – Consentimento informado	107

Índice de quadros

Quadro 1 – Atribuições dos Conselhos de Grupo/Departamentos Curriculares	36
Quadro 2 – Modelo de análise	53
Quadro 3 – Tipos de trabalho mais utilizados nas reuniões do departamento curricular	64
Quadro 4 – Ambiente de trabalho do departamento curricular	65
Quadro 5 – Práticas que o coordenador do departamento curricular deve adotar	67
Quadro 6 – Tipos de relações entre colegas que se podem desenvolver no departamento	68
Quadro 7 – Contexto que assume maior importância na vida profissional dos educadores	70
Quadro 8 – Impacto que o trabalho colaborativo entre colegas tem no desenvolvimento profissional dos educadores.....	73
Quadro 9 – Condições necessárias para que haja um clima propício à colaboração entre colegas.....	74
Quadro 10 – Obstáculos à colaboração entre colegas.....	75

Índice de figuras

Figura 1 – Escalões etários.....	49
Figura 2 – Habilitações académicas.....	50
Figura 3 - Situação profissional.....	50
Figura 4 - Tempo de serviço.....	51
Figura 5 - Tempo de serviço na escola atual.....	51
Figura 6 - Frequência das reuniões do departamento curricular	63

Introdução geral

Atualmente, a colaboração é amplamente apontada como a solução organizacional para os problemas das instituições em geral, constituindo-se numa arma para lidar com as rápidas mudanças que ocorrem na sociedade, pois permite uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das organizações em geral. Como refere Hargreaves (1998), a colaboração, na tomada de decisões e na solução de problemas, é uma pedra angular das organizações pós-modernas. De facto, esta ideia da colaboração enquanto proposta de solução face aos problemas com os quais as organizações se deparam é bastante consensual, sendo que as instituições escolares também a adotaram. A colaboração é vista como um processo que envolve profissionais que trabalham em conjunto, com base em objetivos comuns, resultando benefícios para os participantes, já que aproveita a diversidade das experiências e conhecimentos de cada indivíduo para construir profissionais mais críticos, reflexivos e capazes. Hargreaves (1998, p. 209) reforça esta ideia, afirmando que as relações desenvolvidas num contexto de colaboração “faz[em] com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”.

Concretamente nas escolas, é nos departamentos curriculares que o trabalho colaborativo se pode desenvolver, visto serem os espaços privilegiados para o envolvimento e a participação convergente dos professores (Lima, 1992). Para além disso, os departamentos curriculares, enquanto instâncias de decisão curricular e de formação dos seus membros, desempenham um papel fundamental e com significativo impacto no trabalho dos professores. É no seio destas estruturas de gestão intermédia que deverão existir as condições facilitadoras – como o tempo para o diálogo, uma boa comunicação e confiança entre os seus membros –, para a conceção e implementação de um trabalho colaborativo. No entanto, as funções administrativas, que a lógica burocrática em que a escola está imersa impinge, predominam, constituindo-se num dos constrangimentos ao possível desenvolvimento de um trabalho em colaboração.

Tendo em conta estes pressupostos, e que a qualidade do trabalho que as escolas realizam alicerça-se no modo como as estruturas de orientação educativa assumem o seu papel, considero que é interessante e pertinente lançar um olhar interpretativo sobre esta realidade educativa, tentando analisar o trabalho colaborativo nos departamentos curriculares da educação pré-escolar, avaliar o seu grau de importância para os docentes destes departamentos, analisando e aprofundando o conhecimento sobre fatores que

facilitam ou dificultam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente, assim como as implicações disso nas práticas dos educadores.

Apesar de já haver alguma bibliografia sobre o tipo de relações desenvolvidas nos departamentos, grande parte desta estabelece uma relação com os estilos de liderança ou não está diretamente relacionada com o nível da educação pré-escolar. Assim, este estudo poderá potenciar alguns novos conhecimentos acerca destas estruturas de gestão intermédia que, como já foi referido, se assumem como fundamentais nas escolas e, principalmente, nas vidas dos professores. Importa esclarecer que a opção por desenvolver o estudo neste nível de ensino deve-se à minha formação inicial, educação de infância, assim como às minhas diferentes experiências em vários departamentos desta área.

No que diz respeito à organização deste estudo, este está dividido em quatro capítulos. No primeiro, é feita a revisão da literatura, abordando as ideias-chave da pesquisa. É explicitado o conceito de cultura e são esmiuçados os tipos de cultura docente, com base na tipologia de Hargreaves (1998). É dado um particular enfoque ao ponto da colaboração, visto ser o conceito central deste estudo. Reflete-se sobre a relação entre a cultura colaborativa e a liderança e ainda daquela com o desenvolvimento profissional. Seguidamente, analisa-se a evolução dos normativos que regulamentam a ação dos departamentos curriculares no nosso país e, em específico, na Região Autónoma dos Açores, uma vez que é este o local onde o presente estudo se desenvolve. Por fim, há uma contextualização da importância dos departamentos curriculares na vida dos docentes e ainda uma reflexão sobre o papel do líder nas referidas estruturas. No segundo capítulo, são introduzidos os objetivos da pesquisa e as questões que a orientaram. Procede-se também à explicitação e descrição do processo metodológico adotado no estudo empírico, onde são devidamente justificadas as opções tomadas. O terceiro capítulo apresenta e analisa os resultados empíricos obtidos, através dos questionários e das entrevistas, tentando responder às questões do estudo. O quarto, e último capítulo deste estudo, reserva-se à discussão dos resultados, apontando as devidas conclusões da investigação. É feita ainda referência às limitações que se foram constatando no decorrer da investigação, terminando com a sugestão de algumas pistas que poderão ser o mote para o desenvolvimento de futuros estudos relacionados com a temática aqui abordada.

Capítulo I - A(s) cultura(s) docente(s) e os departamentos curriculares

A ideia de que todos os profissionais que integram a escola necessitam de estar imbuídos de um espírito comum de pertença, de partilha, de colaboração e de determinação é, cada vez mais, entendida como fundamental para o êxito dos alunos, para assegurar o desenvolvimento profissional dos professores e para garantir o sucesso da escola em geral. Partindo desta premissa, torna-se importante compreender como a colaboração se concretiza, de facto, no seio das escolas. O presente capítulo debruça-se, primeiramente, sobre a revisão da bibliografia relacionada com as culturas docentes. É estudado o conceito de cultura, refletindo-se sobre a sua homogeneidade e heterogeneidade. São ainda abordados os diferentes tipos de cultura, com especial enfoque sobre a cultura colaborativa. De seguida, e com base nos normativos que regulamentam as estruturas de gestão intermédias das escolas, é feita uma análise à evolução dos departamentos curriculares no nosso país e, particularmente, na Região Autónoma dos Açores, procurando entender qual o seu papel na efetivação (ou não) do trabalho colaborativo entre os professores.

1. O estudo da cultura docente

Nas últimas décadas a cultura profissional docente tem sido alvo de diversos estudos que se debruçam, por exemplo, sobre os fatores que condicionam o trabalho docente e os desafios que se colocam aos professores ou sobre a unidade ou heterogeneidade da cultura docente. Assume-se, desta forma, como um tema que permite uma melhor compreensão e um maior conhecimento sobre a vida no seio das escolas. Contudo, é uma tarefa que não se revela fácil, pois “o conhecimento, os valores, as regras e os padrões de funcionamento destes actores educativos e sociais [professores] são difíceis de identificar: não estão disponíveis à observação directa e organizam-se de modos diversos e complexos” (Lima, 2002, p. 20).

Hargreaves (1998, p. 186) referencia que “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos (...) compreender a comunidade de ensino e a cultura da qual ele faz parte”. Esta afirmação põe em evidência a relação direta entre a cultura docente e as práticas e concepções dos professores nela inseridos. Assim, se se quiser conhecer e compreender as crenças, as perceções, as atitudes ou as interações dos professores, importa igualmente entender a cultura em que estão inseridos. Contudo, convém esclarecer que a cultura dos professores se baseia em realidades coletivas, concretamente nas interações pessoais e de grupo, já que “são aquelas interacções que

dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido” (Lima, 2002, p. 17).

2. O conceito de cultura

Definir o conceito de cultura pode ser uma tarefa difícil, por um lado devido ao “cariz evolutivo que apresenta e que decorre do próprio progresso e desenvolvimento de que foi sendo vítima o homem, afinal, o único ser capaz de criar cultura” (Paraskeva, 2001, pp. 159-160), por outro porque ele pode abranger diferentes aspetos, consoante as “lentes” utilizadas. Quer no estudo sobre as organizações em geral, quer em concreto sobre as instituições escolares, o conceito de cultura tem assumido diferentes interpretações (Wright, 1994; Nias, 1989, citados em Lima, 2002). Todavia, e apesar da polissemia do conceito, é inegável que a cultura é um fator determinante no funcionamento de qualquer organização. Hargreaves (1998, p. 186), a este propósito e referindo-se especificamente à organização escolar, afirma que “as culturas do ensino ajudam a conferir sentido, identidade aos professores e ao seu trabalho”.

O conceito de cultura organizacional foi transposto para a área da educação na década de 70, e a maioria dos autores tem-na definido como um quadro de referência que influencia e que dá significado ao comportamento dos elementos que compõem uma organização. Em geral, consideram como elementos da cultura apenas os aspetos invisíveis como os valores, as ideologias, as conceções e as crenças. Nóvoa (1992) faz referência a alguns autores que seguem esta linha de pensamento, nomeadamente Burke (1987), que define a cultura como “um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à atividade dos seus membros”, e Schein (1985), para quem o conceito de cultura organizacional representa um “conjunto de pressupostos básicos – inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo (...) – que se revelou suficientemente adequado para ser válido, e portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, pensar e de sentir os referidos problemas” (Nóvoa, 1992, p. 29). Ainda nesta ótica, encontramos a definição de Ott (1989, citado em Costa, 2003, p. 119) que afirma que “a cultura organizacional pode ser definida funcionalmente ou pragmaticamente como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidade dos seus membros”. Segundo Lima (2002) estas conceções são essencialmente “idealistas”, pois não contemplam as práticas concretas

dos atores, encarando a cultura apenas em termos de valores, crenças e de conhecimento.

Como sublinha Lima (2002), Nóvoa (1992) é um autor que vai além desta conceção idealista, pois, com base num esquema de Beare (1989), identifica na cultura organizacional não só elementos invisíveis – valores, ideologias e crenças –, mas também outros visíveis – manifestações verbais e conceptuais (linguagem, os fins e objetivos da organização, as histórias, etc.), as manifestações visuais e simbólicas (lemas e divisas, uniformes, arquitetura, etc.) e as manifestações comportamentais (rituais, cerimónias, etc.). Lima (2002, p. 19) vem complementar esta última dimensão, acrescentando uma componente que considera fundamental, nomeadamente “os modos de relacionamento informal que se estabelecem ‘espontaneamente’ entre os actores sociais”. Refere que “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (p. 20), pelo que é importante ter-se em consideração as questões relacionadas com a interação entre os diversos atores.

Neste sentido, Whitaker (1999) define a cultura organizacional como uma espécie de habitat social onde coabitam pessoas integradas num contexto organizacional definido. A cultura de uma organização influencia o “comportamento – o que as pessoas dizem e fazem – [as] relações – como funcionam com e através de terceiros - e [as] atitudes e valores – forma como os processos, crenças e preconceitos afectam a actividade formal e informal da organização” (Whitaker, 1999, p. 111). Torna-se claro que ao querer-se conhecer as culturas dos professores de um determinado departamento é essencial aceder àquilo que pensam e àquilo que fazem, englobando as suas crenças e as suas práticas.

Mas para tal, e como explicita Hargreaves (1998), é necessário distinguir o conteúdo e a forma da cultura. O conteúdo das culturas dos professores está relacionado com o que estes pensam, dizem e fazem, pois abrange as atitudes, os valores, as crenças, os hábitos, as convicções e as maneiras de fazer as coisas que são partilhados num grupo de professores. A forma, por sua vez, consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação dos professores. No entanto, importa mencionar que a forma é variável no tempo e que pode não implicar o conceito de partilha, podendo ser individualista ou antagonista. É de destacar ainda que é através das formas que os conteúdos de diferentes culturas são realizados, reproduzidos e redefinidos.

Deste modo, uma abordagem às culturas profissionais docentes deve assentar na análise dos valores, concepções e normas, mas também das práticas e interações que os professores assimilam e produzem diariamente no seu contexto de trabalho. Para além disso, é igualmente importante organizar o estudo de modo a englobar o conteúdo e a forma, tentando não negligenciar nenhum dos ângulos.

3. Cultura ou culturas docente(s)?

Da revisão da literatura sobre esta temática surgem duas orientações divergentes, que Gomes (2000) sistematiza: por um lado, uma que encara a cultura como um todo homogéneo e consensual, sugerindo a existência de uma cultura única e forte, por outro, uma que encara a cultura como diferenciadora, plural e que privilegia a heterogeneidade no seio de qualquer instituição. As organizações perspetivam-se como um conjunto de subculturas que se entrecruzam ou mesmo sobrepõem no quotidiano organizacional.

Na primeira orientação, que entende a cultura numa perspetiva unitária e homogénea, parte-se do pressuposto de que todos os sujeitos pensam de forma similar, escolhendo formas de atuação semelhantes perante um determinado problema. A cultura é vista como um elemento unificador, que liga as várias partes que compõem uma organização. Lima (2002) refere que os professores manifestam comportamentos semelhantes em relação ao seu trabalho e que partilham sentimentos e concepções sobre ele, no entanto questiona se fará sentido falar de uma cultura docente homogénea e unitária quando nas escolas coabitam professores que diferem claramente entre si, tanto em aspetos pessoais como profissionais. Feiman-Nemser e Floden (1986) reforçam esta posição, defendendo que a uniformidade cultural é insustentável se considerarmos a diferença de idades, de género, de experiência, de estatuto social e conjugal, de grupo disciplinar, de interesses temáticos, conhecimentos e capacidades que os diferentes grupos de professores evidenciam. Para além disso, outros autores que questionam a essência e validade desta visão de cultura, mencionam que “ao pressupor que as organizações escolares são constituídas por culturas unitárias, menosprezam os processos de diferenciação, conflito e negociação que quase sempre ocorrem no seu dia-a-dia” (Costa & Correia, 2003, p. 87).

Neste contexto ganha força a segunda perspetiva que entende a cultura como plural e heterogénea. Gomes (2000, p. 75) afirma que a “conflituosidade existente entre os vários grupos que compõem a organização está na origem de interesses, de ideologias

e de sistemas interpretativos, que contribuem para a sua diferenciação, promovendo, por essa via, subculturas viáveis”. A diferenciação no seio das organizações concretiza-se no âmbito das subculturas, que refletem diferenças hierárquicas, pessoais ou profissionais, podendo mesmo surgir contraculturas, que afrontam a cultura dominante.

Seguindo esta visão da cultura como plural, Schein (1992) afirma que a cultura da organização tem origem numa negociação partilhada entre os diferentes grupos detentores de subculturas próprias, tendendo não à extinção das subculturas, mas antes à sua convergência numa cultura global. Lima (2002, p. 34) afiança que a “cultura pode ser *simultaneamente* una e plural”, pois as subculturas, apesar das suas especificidades, podem partilhar algumas características de carácter mais geral. De facto, e como explica Torres (2011), a cultura é construída e reconstruída no interior da organização, por todos os que nela trabalham, na dependência das trocas com o meio envolvente. Todavia, nos meandros intra-organizacionais, é possível encontrar “nichos” mais propícios à criação de cultura, como é o caso dos órgãos de administração e gestão das escolas, entre eles o departamento curricular, que são contextos, formalmente legitimados, de produção quotidiana de símbolos, visões, significados e orientações para a ação. Contudo, mesmo dentro dos departamentos curriculares, à partida não existirá apenas uma cultura organizacional única e homogénea mas, antes, uma cultura plural e heterogénea, incluindo subculturas e até contraculturas, pois “as culturas dos professores diferem [...] não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola” (Lima, 2002, p. 25).

4. Tipos de cultura docente

A identificação de formas de cultura docente foi realizada por diferentes autores, no entanto, neste trabalho, optei por abordar a tipologia proposta por Hargreves (1998), por ser uma das mais conceituadas na área. Hargreves (1998) propõe quatro formas de cultura docente – o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração –, que acarretam diversas implicações no trabalho dos professores, assim como nos seus processos de desenvolvimento e formação profissional. Este tópico irá ajudar a compreender e a responder a algumas das questões da pesquisa, nomeadamente quais os tipos de relações desenvolvidos entre colegas nos departamentos e que fatores facilitam ou dificultam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

4.1. Individualismo

A investigação tem constatado que a cultura do individualismo está muito enraizada no sistema educativo, sendo mesmo a situação mais comum nas escolas (Lortie, 1975; Hargreaves, 1994; Thurler, 1994). O individualismo baseia-se em padrões habituais de trabalho a sós, sendo um fenómeno complexo de cariz social e cultural, contendo múltiplos significados, nem todos negativos. Esta cultura profissional docente assenta numa situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores. Lima (2000), baseado em estudos que realizou neste âmbito em escolas portuguesas, revela que os professores não têm muito conhecimento das práticas que os seus pares desenvolvem dentro da sala de aula, pois não há observação mútua. O pouco que sabem sobre essas práticas é deduzido a partir de conversas com os alunos.

Hargreaves (1998) descreve três formas de individualismo docente: o individualismo constrangido, o individualismo estratégico e o individualismo eletivo. Começando pelo individualismo constrangido, este resulta de obstáculos ou barreiras de natureza administrativa ou organizacional que dificultam ou impossibilitam a criação de relações de colaboração entre os professores (a estrutura arquitetónica da escola; a incompatibilidade dos horários docentes). O individualismo estratégico, por sua vez, refere-se às formas através das quais os docentes desenvolvem soluções individuais, de modo a fazerem face às dificuldades que surgem no seu dia a dia. Os professores centram a sua ação na “sua” sala de aula e no trabalho direto com os alunos. Finalmente, quanto ao individualismo eletivo, este resulta da vontade do professor, que opta, de forma consciente, por trabalhar individualmente, mesmo quando o trabalho colaborativo docente é encorajado e tem condições para ser realizado.

Com base em autores como Ashton e Webb (1986), Flinders (1988), Lortie (1975) e Rozenholtz (1989), Hargreaves (1998) descreve dois tipos de razões que justificam o predomínio da cultura do individualismo docente, concretamente o individualismo enquanto défice psicológico e o individualismo enquanto condição do local de trabalho. Em relação ao individualismo enquanto défice psicológico, este associa-se aos sentimentos de receio, insegurança, desconfiança e ansiedade por parte dos professores, que tentam proteger-se das críticas que podem surgir dos seus pares. Tal situação leva a que os professores optem por se isolar e se proteger nas suas salas de aula, fazendo delas o seu refúgio. Como consequência, “quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 29). Hargreaves

(1998, p. 190) considera que esta “interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de défices psicológicos, tem pouco ou nenhum fundamento”. Lima (2002a, p. 615) também corrobora esta posição de Hargreaves (1998), defendendo que atribuir questões de personalidade individual ou de incapacidade para o docente se relacionar em grupo é, de certa forma, redutor e simplista, pois é fundamental ter-se em conta “os factores sociais e contextuais que ajudam a fazer do isolamento dos professores a regra e não a excepção nos seus locais de trabalho”. No que se refere ao individualismo enquanto condição do local de trabalho, este resulta do isolamento do espaço físico onde os professores trabalham, “embutido[s] na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula” (Hargreaves, 1998, p. 191). Ou seja, o espaço da sala de aula (muitas vezes com a porta fechada) proporciona um isolamento aos professores, limitando as possibilidades de interação com os colegas. No entanto, e como já foi anteriormente referido, a “sua” sala de aula é vista como um santuário, que lhes dá privacidade e que os protege de interferências exteriores.

A este tipo de cultura docente são atribuídos vários constrangimentos, como a limitação do acesso do professor a novas ideias e melhores soluções, a acumulação de stress, o não reconhecimento do sucesso ou, pelo contrário, a impunidade perante a incompetência profissional docente, o que pode levar a graves danos não só para os alunos, como também para os docentes. Todavia, importa distinguir individualismo docente de individualidade – a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão ou a expressão de um sentido pessoal –, já que esta última continua a ser fundamental na renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva (Fullan & Hargreaves, 2001).

4.2. Balcanização

Segundo Hargreaves (1998, p. 240) a cultura balcanizada caracteriza-se por padrões particulares de interação entre os professores, que “trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar”. Este tipo de cultura docente é também bastante comum nas escolas, principalmente nas secundárias, em que a departamentalização é bastante forte. Siskin (1994), no seu estudo sobre os departamentos nas escolas secundárias, comprova isso mesmo, afirmando que os departamentos curriculares estabelecem barreiras que dividem os professores,

influenciam as suas conceções e moldam as suas ações, causando maiores índices de competição entre eles e, conseqüentemente, resultando numa perda de perspectiva interdisciplinar no interior das escolas. Por outras palavras, numa cultura de tipo balcanizada, os docentes de uma mesma escola perdem a oportunidade de aprenderem uns com os outros, havendo uma deficiente comunicação, competição, indiferença e separação.

Porém, dentro do próprio departamento existem subgrupos, pois os professores associam-se preferencialmente a alguns colegas, formando pequenos grupos independentes. Isso acontece porque “trata-se, geralmente de colegas com quem se trabalha de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente na sala de professores, ou mesmo fora da escola” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 95). Os professores vinculam-se através das suas identidades e lealdades profissionais a determinados colegas com quem mais trabalham e convivem. A existência destes grupos, numa escola, reflete e reforça diferentes perspetivas de educação, de ensino, de estilos pedagógicos e de modos de agir e pensar.

Hargreaves (1998) descreve quatro características típicas das culturas balcanizadas:

- Permeabilidade baixa – os subgrupos estão muito isolados uns dos outros. Os professores pertencem, de forma geral, a apenas um só grupo. Os limites (espaciais, conceptuais, funcionais, atitudinais) entre os diferentes grupos estão muito bem definidos. Os professores aprendem sobretudo no seio do seu próprio grupo e a natureza desta aprendizagem (as suas conceções e crenças) varia claramente entre subgrupos;
- Permanência elevada – depois de formados os subgrupos, estes tendem a ter uma forte permanência ao longo do tempo, isto é, normalmente não há uma grande mobilidade de docentes entre os subgrupos;
- Identificação pessoal – os professores reveem-se nas conceções, nos valores e nos ideais adotados pelo seu subgrupo, o que dificulta a capacidade de empatia e a colaboração com outros subgrupos de docentes;
- Compleição política – as subculturas dos professores são também repositórios de interesses próprios relativos a promoções, status e recursos, por exemplo. De facto, as dinâmicas de poder e de interesse próprio que se verificam nestas culturas influenciam a forma como os professores se comportam enquanto comunidade.

Enfim, pode dizer-se que uma cultura profissional docente balcanizada se caracteriza pela existência de grupos isolados e concorrenciais que contam com a fidelidade e identidade dos seus membros. São grupos que refletem diferentes concepções sobre a aprendizagem e até mesmo diferentes estilos pedagógicos dentro da mesma escola. A balcanização conduz, por vezes, ao empobrecimento e à indiferença e tem consequências diretas na aprendizagem quer dos alunos, quer dos professores. (Whittaker, 1999). Na balcanização “o todo é menos do que a soma das partes” (Hargreaves, 1998, p. 255) pois, ao reduzir ou impossibilitar as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, limita-se a tomada de consciência da necessidade de mudança.

4.3. Colegialidade artificial

A colegialidade artificial consiste numa colaboração que “é imposta e regulamentada em termos de normas que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipa, ou de planeamento colaborativo, não resultando o trabalho conjunto da iniciativa dos professores, mas da exigência dos normativos em vigor” (Hargreaves, 1996, citado em Fernandes, 2000, p. 97). Por outras palavras, este tipo de cultura docente é decretado, pelo que as relações que se estabelecem entre os docentes não são espontâneas nem tão pouco voluntárias, resultando de “soluções organizacionais, formalizadas, às quais os professores não têm como dizer não” (Neto-Mendes, 2005, p. 89).

Fullan e Hargreaves (2001) afirmam que a principal finalidade da colegialidade artificial é aumentar os índices de atenção destinada à planificação conjunta, à partilha entre pares ou a outras formas de trabalhar coletivamente. Apesar de visar a implementação do trabalho em conjunto, não favorece necessariamente o desenvolvimento profissional docente, uma vez que é uma forma de trabalho imposta. Neste contexto, Hargreaves (1998) produz cinco críticas à colegialidade artificial:

- Regulada administrativamente – é uma imposição administrativa que obriga os professores a se encontrarem para trabalharem em conjunto, não partindo da sua vontade;
- Compulsiva – o trabalho em conjunto é uma obrigação, não dando espaço à individualidade (que como foi explicitado no ponto do individualismo, é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem profissional). A compulsão pode ocorrer de duas

formas: direta – associando promessas ao desenvolvimento do trabalho em conjunto – ou indireta – através de ameaças dissimuladas de retirada de apoio a outros projetos que os professores possam ter;

- Orientada para a implementação – os professores são aconselhados a trabalhar em conjunto, de forma a cumprir as ordens externas (as do diretor de escola ou até as do Ministério da Educação). Essas ordens podem assumir a forma de um currículo nacional ou de currículos alternativos, por exemplo;

- Fixas no tempo e no espaço – estes momentos de trabalho em conjunto desenvolvem-se sempre em locais e tempos pré-determinados (salas marcadas para reuniões, convocatórias, controlo de presenças);

- Previsível – os resultados que se esperam deste trabalho em conjunto são, de certa forma, previsíveis, pois a fiscalização das suas finalidades e a regulação do espaço e do tempo da sua realização são criados com esse intuito. Contudo, tal previsibilidade não pode ser garantida a 100% e, por vezes, os resultados podem ser inesperados e mesmo perversos.

Apesar destes aspetos mais negativos apontados à colegialidade artificial, esta pode também ser entendida como uma fase preliminar na transição para a cultura de colaboração, pois, como refere Lima (2002, p. 183), a implementação de tarefas mandatadas – como a planificação em conjunto ou produção de instrumentos de trabalho, por exemplo – “poderiam funcionar como trampolins para a emergência e para o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas nos estabelecimentos de ensino”.

Assim, como refletem Fullan e Hargreaves (2001, p. 104), esta colegialidade pode assumir-se como uma faca de dois gumes, pois ela pode ser “útil como fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradoiras entre os professores”, mas pode ser também “reduzida a um substituto administrativo rápido e escorregadio das culturas colaborativas dos professores”. Ou seja, a colegialidade artificial, por ser mais rápida e fácil de implementar, pode facilitar o contacto entre os docentes, mas, como, geralmente é imposta, implicando a proliferação de encontros não desejados, pode representar uma prisão, constringendo a prática colaborativa espontânea (Hargreaves, 2003).

4.4. Colaboração

Segundo Perkins (2002, citado em Gorodestsky, 2007, p. 9), “collaboration as a learning context is about achieving more; a commitment to pursue as a unified group, individual and collective learning that becomes a resource for further endeavours”. Roldão (2006), por sua vez, também tem uma perspectiva semelhante sobre o trabalho colaborativo docente, atribuindo-lhe características como:

- Esforço conjunto e articulado de forma a compreender e analisar as razões que estão na base de uma situação problemática;
- Mobilização de tudo o que cada elemento sabe, para colocar em comum na discussão da situação global;
- Levantamento de novos e imprevistos problemas, cuja solução é procurada e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados obtidos;
- Reconhecimento dos erros (por vezes, da responsabilidade de um dos indivíduos) e o imediato esforço coletivo para os superar com uma nova solução;
- Responsabilidade de cada um e de todos nos sucessos e nos falhanços, sem especificar os contributos específicos de cada um;
- Focalização da ação profissional nos alunos, no sentido de lhes proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, a autora (Roldão, 2006) adverte que o trabalho colaborativo docente não se cinge a um grupo de professores que leva a cabo uma tarefa coletiva. Para além disso, menciona que a existência de relações de amizade, partilha de preocupações, de dificuldades ou de mágoas diárias, não constituem, por si só, trabalho colaborativo docente. Fullan e Hargreaves (2001, p. 86) corroboram deste ponto de vista afirmando que “é importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa”.

De acordo com Hargreaves (1998), nas culturas colaborativas as relações de trabalho entre os professores são:

- Espontâneas: partem da iniciativa e da vontade dos professores, podendo, no entanto, ter o apoio da administração;
- Voluntárias: quando resultam da noção que os professores têm do seu valor e não por imposição ou devido a constrangimentos administrativos;

- Orientadas para o desenvolvimento: os professores trabalham em conjunto, de forma empenhada e comprometida, para desenvolver iniciativas próprias ou iniciativas propostas externamente;

- Difundidas no tempo e no espaço: a maior parte do trabalho colaborativo ocorre em encontros informais, por vezes impercetíveis, breves, mas frequentes. Desenvolve-se de acordo com a vida profissional dos professores, no contexto particular de cada escola. Porém, tal não quer dizer que as reuniões agendadas não façam parte das culturas de colaboração, apenas não as dominam;

- Imprevisíveis: apesar de os professores terem algum controlo sobre aquilo que trabalham e desenvolvem, há uma elevada incerteza e dificuldade em antever os resultados.

Neste contexto, pode dizer-se que o trabalho colaborativo docente visa, por um lado fazer com que os alunos tenham maior sucesso nas aprendizagens pretendidas, por outro desenvolver as diferentes potencialidades de todos os docentes em geral e de cada professor em particular e ainda ampliar o conhecimento construído por cada um, através da interação com todos (Roldão, 2007).

Little (1997, citada por Lima 2002) defende que o trabalho colaborativo pode assumir formas e significados vários, sugerindo quatro tipos de relações colegiais que os professores podem estabelecer entre si e que diferem na intensidade e na frequência da interação:

- Contar histórias e procurar ideias – os professores mantêm um elevado grau de individualismo, apesar de, por vezes e de forma informal, procurarem e discutirem ideias ou soluções junto dos seus pares;

- Ajuda e apoio – há uma disponibilidade de ajuda mútua imediata aos colegas que procuram conselhos. É um tipo de interação muito pontual, pois é pouco frequente os professores procurarem ajuda;

- Partilha – há uma troca rotineira de materiais e métodos ou mesmo a discussão de ideias e pontos de vista. No entanto, a autora adverte para o facto de os professores poderem ou não colaborar realmente, uma vez que podem trocar simplesmente os materiais sem revelarem o seu pensamento;

- Trabalho conjunto – os professores trabalham e aprendem uns com os outros, numa atitude de responsabilidade e reflexão partilhadas sobre a ação docente. Há por

parte de todos e de cada um, uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado.

A autora distingue culturas fortes de fracas, referindo que as formas fortes de colegialidade se distinguem pelo “grau em que induzem obrigações mútuas, expõem o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativa em questões ligadas ao currículo e a instrução” (1990, citada por Lima, 2002, pp. 52-53). Desta forma, para a autora, o trabalho conjunto, pelas características que assume, é o único nível de interação que se assume uma forma de colegialidade verdadeiramente consequente. Pelo contrário, quando as relações de colegialidade se cingem à troca de pequenas histórias, à disponibilização de apoio somente quando solicitado e à mera partilha de ideias ou de materiais, sem os submeter à análise e discussão, estamos perante relações de colaboração docente fracas.

Lima (2002) apresenta três critérios empíricos que permitem distinguir as “culturas fortes” das “culturas fracas” nas escolas, sendo eles: a amplitude da interação – número de colegas com quem os docentes interagem profissionalmente –, a frequência da interação – frequência dos contactos estabelecidos entre os professores – e a abrangência da interação – diversificação de áreas de conteúdo abrangidas pela interação.

Enfim, é necessária alguma cautela no emprego da expressão colaboração docente, pois, e como foi anteriormente explicitado, aquela pode assumir diferentes formas e servir diferentes propósitos. O desenvolvimento de relações de colaboração entre os professores implica que exista entre eles uma partilha de valores, crenças e finalidades educativas, assim como uma forte coerência entre objetivos e práticas e ainda uma monitorização permanente relativamente à exequibilidade dos objetivos, admitindo-se e, dentro de certos limites, encorajando-se diferentes pontos de vista (Abelha, 2011). Importa ainda ter em consideração que, como afirma Lima (2002, p. 8), “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”.

4.4.1. Potencialidades do trabalho colaborativo

Atualmente a colaboração docente apresenta-se como a estratégia – quase milagrosa – para ajudar os professores face às mudanças educativas. De facto, e embora “não seja uma panaceia para todos os males da educação, a colaboração e a colegialidade trazem inúmeros benefícios para a saúde e eficácia organizacionais”

(Hargreaves, 1998, p. 210). Neste sentido, é importante perceber qual o impacto do trabalho colaborativo na prática pedagógica dos docentes.

Hargreaves (1998) explana sobre algumas das vantagens da colaboração docente na reestruturação e desenvolvimento educativo, nomeadamente:

- Apoio moral – a colaboração ajuda os professores a suportarem os fracassos e frustrações que, normalmente, surgem nos momentos iniciais de um processo de mudança educativo, reforçando a sua determinação em agir;
- Eficiência acrescida – como as atividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de forma complementar, evita-se a repetição e a redundância de professores e disciplinas;
- Eficácia melhorada – a partilha e o feedback entre pares incentivam os professores a sair da rotina e a correr riscos, adotando estratégias de ensino diferentes, que resultam na melhoria da qualidade do ensino e, naturalmente, na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos;
- Sobrecarga de trabalho reduzida – as tarefas e responsabilidades são partilhadas pelos professores;
- Certeza situada – há uma redução dos sentimentos de incerteza, potenciando o desenvolvimento da confiança profissional coletiva;
- Poder de afirmação político – como há um reforço da segurança sentida aquando da adoção de inovações que são introduzidas externamente, também há força moral para lhes resistir quando isso se justifica;
- Capacidade de reflexão acrescida – o clima de diálogo e troca de feedback entre os professores, faz com que estes reflitam sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar;
- Oportunidades de aprendizagem – a colaboração aumenta as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros a diversos níveis (sala de aula, departamento curricular e escola), constituindo-se num importante meio de aprendizagem profissional;
- Aperfeiçoamento contínuo – a colaboração estimula os professores a considerar a mudança como um processo de aperfeiçoamento contínuo que permitirá dar resposta a problemas diagnosticados.

Little (1987, citada por Lima, 2002, p. 41) alude que para além das vantagens para os professores e alunos (acima referenciadas), também as escolas enquanto organizações podem beneficiar das relações de trabalho colaborativo, uma vez que:

1) beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; 2) ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais e 3) ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola.

De forma sumária, pode dizer-se que, face às mudanças educativas, a criação de relações de colaboração docente é uma condição essencial tanto para um desenvolvimento curricular eficaz, como para o desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves, 1998). Nas culturas colaborativas, os docentes trabalham de forma intensa, dedicada e com um sentido de responsabilidade coletiva, propiciando o encontro entre as suas autonomias individuais e interdependentes. Não há necessidade de o professor tentar proteger a sua imagem, pelo contrário, as dificuldades são partilhadas e discutidas, com a finalidade de obter ajuda e apoio e de proporcionar momentos de aprendizagem uns com os outros.

4.4.2. Constrangimentos do trabalho colaborativo

Apesar das reconhecidas mais-valias do trabalho colaborativo, este não pode ser defendido de forma simplista, devendo haver “uma vigilância constante e uma reflexão cuidada sobre as suas potencialidades para a mudança educativa de qualidade, não podendo deixar de se considerar as suas prováveis limitações, distorções e ambiguidades” (Lima, 2002, p. 8).

Um dos constrangimentos para a prática do trabalho colaborativo a que Lima (2002) faz referência incide nas dificuldades ao nível da apropriação, implicação e aplicação do próprio conceito de colaboração docente, por parte dos professores que são supostos concretizá-la. Tendo, muitas vezes, conceções diferentes sobre o que é a colaboração, os professores nem sempre conseguem harmonizar os seus pontos de vista para criar equipas de professores verdadeiramente colaborativas. Little (1997, citada por Lima, 2002, p. 47) é da mesma opinião quando refere que as práticas colaborativas entre professores “são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas”, limitando-as a tarefas rotineiras como a partilha de materiais e ideias ou a planificação conjunta de unidades.

Outro constrangimento da colaboração docente reside na dificuldade que grande parte dos professores tem em pedir ou aceitar a ajuda dos seus pares, com receio de serem considerados incompetentes (Fullan & Hargreaves, 1996). A falta de formação específica dos professores para trabalharem colaborativamente (Ramos & Costa, 2004), a falta de tempo e a própria estrutura celular das escolas (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998) são igualmente fatores que condicionam o desenvolvimento do trabalho colaborativo docente.

Fullan e Hargreaves (1991) apontam ainda o facto de a colaboração não se desenvolver tão rapidamente como seria desejável, assim como a dificuldade na sua manutenção no tempo e no espaço como limitações às práticas colaborativas. A estes aspetos, os autores acrescentam também a imprevisibilidade das suas consequências, que leva a que possam surgir sentimentos de insegurança em alguns professores.

Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004), num estudo sobre a colaboração docente no contexto do departamento curricular, identificaram, junto dos professores participantes, obstáculos ao estabelecimento de maiores índices de trabalho colaborativo, nomeadamente: grupos de trabalho com elevado número de elementos, dificuldades na conciliação da vida pessoal com a profissional, falta de motivação por parte dos professores para trabalharem colaborativamente e a falta de liderança ao nível do departamento.

Em suma, constata-se que os principais fatores de constrangimento das culturas colaborativas fundam-se em aspetos relacionados com as diferentes interpretações do conceito de colaboração e a falta de familiaridade com o trabalho conjunto, por parte dos professores; com questões organizacionais, técnicas e administrativas e com uma formação inicial dos professores que os prepara para o individualismo.

5. O desenvolvimento da cultura colaborativa e a liderança

As questões da colaboração docente e das lideranças estão intimamente ligadas, tanto que diversos autores referem que a ação das lideranças é uma condição básica para o desenvolvimento de culturas de colaboração docente (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 93) “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas

participam”. Defendem que o desenvolvimento de culturas de colaboração docente passa pelo exercício de uma liderança partilhada, estimulando o desenvolvimento de um profissionalismo interativo. Estas lideranças devem:

- Fomentar a partilha de ideias e expectativas;
- Disponibilizar recursos para o desenvolvimento da colaboração docente;
- Criar um ambiente em que os professores se sintam membros de uma equipa;
- Contribuir para a identificação e resolução conjunta de problemas;
- Promover a reflexão crítica e interventiva entre os professores;
- Incentivar a tomada de decisões conjunta;
- Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para constranger;
- Compreender a cultura da escola que lideram (que implica estabelecer uma boa comunicação com os professores, no sentido de compreender quais são as suas preocupações ou o que eles valorizam e os deixa orgulhosos).

Nesta linha de ideias, a ação dos líderes é “um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 151). Para se implementar uma cultura de colaboração é imperativo que o líder tenha consciência da importância do trabalho colaborativo e do seu papel neste processo.

Oliveira (2000) especifica a importância dos líderes das estruturas intermédias de gestão das escolas na implementação de práticas colaborativas, referindo que estes devem possuir um determinado perfil e um conjunto de competências que lhes permita desenvolver uma liderança colegial. Devem desempenhar funções supervisivas de coordenação, incentivo e apoio ao trabalho em equipa, estimulando as tomadas de decisão em grupo. Logo, “cabe ao gestor intermédio o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização” e ainda “servir de agentes catalisadores da formação contínua dos professores” (Oliveira, 2000, pp.48-49), visto estarem numa posição privilegiada para identificar necessidades de formação dos colegas. Esta perspetiva vai ao encontro da de Fullan e Hargreaves (2001) que mencionam que para o desenvolvimento de culturas colaborativas é necessária uma liderança na qual a tomada de decisões seja partilhada de forma coletiva. As lideranças devem “d[ar] aos professores a possibilidade e a capacidade de enquadrar os problemas, de os discutir,

individual e colectivamente, de modo a compreender e a mudar as situações que causaram esses problemas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 93).

Contudo, e como refere Bolívar (1997), apesar de a liderança ser uma forma essencial de influência, que motiva os outros a mudar as suas ações e crenças de forma voluntária, é necessário determinar estruturas e processos na escola que facilitem o desenvolvimento e a manutenção da cultura de colaboração, dando o apoio necessário aos docentes. Também nesta ótica, Fullan e Hargreaves (2001, p. 161) apresentam alguns exemplos de como alterar a organização da escola, planificando e calendarizando de forma a permitir o referido desenvolvimento e/ou a manutenção de culturas colaborativas. Referem que a escola deve manter o seu desenvolvimento como primeiro ponto da agenda das reuniões, organizar os horários de modo a disponibilizar tempo para a planificação e reflexão conjunta durante o dia de trabalho e facilitar a realização de reuniões calendarizadas, regularmente, para tratar de questões curriculares.

6. A cultura colaborativa e o desenvolvimento profissional

A formação inicial dos professores é, sem dúvida, uma componente fundamental na carreira dos mesmos, dotando-os com um vasto leque de conhecimentos e desenvolvendo competências essenciais para o exercício da profissão. No entanto, finda essa etapa e já desempenhando a profissão, o professor continuará a ter necessidade de crescer e aprender, pelo que terá de assumir o comando do seu desenvolvimento profissional. Na conceção de Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores relaciona-se com as suas experiências de aprendizagem, sejam elas naturais, planeadas e/ou conscientes, que têm como intuito melhorar o seu desempenho dentro da sala de aula, adotando uma atitude profissional de reflexão e questionamento. De facto, vários autores defendem que a reflexão sobre a prática é elementar para a aprendizagem profissional dos professores, pois permite-lhes aperfeiçoar a sua eficácia profissional.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 118) afirmam que “a grande maioria dos professores reflecte, efectivamente, de algum modo, na sua prática e sobre a sua prática. Mas esta é uma versão fraca da prática reflexiva”, pois, sendo um processo de cariz individual – limitado à experiência pessoal de sala de aula –, acaba por não desencadear uma reflexão mais profunda e crítica. Pode inferir-se que o desenvolvimento profissional dos docentes é favorecido pelos contextos colaborativos, nos quais o professor interage e discute ideias com outros colegas, partilha as suas experiências,

recolhe informações importantes e pode obter apoio e suporte. Hargreaves refere mesmo que

a colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma (1998, p. 279).

As culturas de colaboração dão a oportunidade de se levar a cabo uma reflexão crítica conjunta, da qual surgem novas ideias e soluções, ao mesmo tempo que se estimula um apoio moral. Neste sentido, através desta partilha de experiências e saberes, os professores reforçam não só a sua competência profissional, mas também a sua própria motivação, levando ao aumento da eficácia da sua acção, ou seja, ao melhoramento das competências dos alunos com quem trabalham. Day (2001, p. 131) afirma que “quando a colaboração é entendida como um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e assim, directa ou indirectamente, na sua motivação e desenvolvimento”.

Herdeiro e Silva (2008, p. 8) corroboram da visão de que as culturas colaborativas favorecem o desenvolvimento profissional dos professores, pois referem que este ocorre “sobretudo através de actividades de projecto, troca de experiências e práticas reflexivas no colectivo”. Porém, advertem para a necessidade de se ter em consideração que o desenvolvimento profissional deve ser visto como um processo complexo no qual “o professor é entendido como um agente activo da mudança, autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes” (p. 8). Para os professores que põem em prática este tipo de cultura, o desenvolvimento profissional (a reflexão crítica conjunta, o aperfeiçoamento contínuo) é visto como parte integrante das suas obrigações enquanto docentes. Todos trabalham e se esforçam no sentido de encontrarem as melhores soluções possíveis para os problemas e de atingirem objetivos comuns (Hargreaves, 1998). Também nesta ótica, Nóvoa (2009, p. 12) refere que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos da escola”, afirmando que, cada vez mais, o

exercício profissional docente se organiza em torno de “comunidades de prática” no interior das escolas. Deste modo, o trabalho colaborativo entre os professores é fundamental para o aperfeiçoamento contínuo das práticas dos docentes e, conseqüentemente, é um importante recurso para se atingir melhores resultados educativos, já que é gerador de motivação e lhes proporciona mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional.

Com base nos pressupostos anteriormente mencionados, pode afirmar-se que, nas escolas, os departamentos curriculares são os locais privilegiados para a efetivação do trabalho colaborativo, já que são as estruturas responsáveis pela gestão pedagógica e pela formação dos docentes. Os tópicos seguintes ajudam-nos a compreender a evolução dos departamentos curriculares e o seu papel na implementação do trabalho colaborativo nas escolas.

7. Surgimento e evolução do enquadramento legal dos departamentos curriculares em Portugal

Barroso (2003, p. 65) refere que a “evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em 25 de abril de 1974 e pelas conseqüências que o estabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social”. De facto, antes da referida revolução e conseqüente instalação da democracia, o país vivia sobre a alçada de uma ditadura, caracterizada pela censura, repressão e perseguição política. Neste contexto, era o Estado que detinha o total controlo de tudo o que dizia respeito ao país, pelo que o sistema educativo não era exceção. Aliás, este era utilizado como um importante meio para difundir os valores do regime e para exercer o controlo político e ideológico. Todas as decisões relativas à gestão do currículo, dos professores, dos alunos e mesmo do processo de ensino-aprendizagem eram tomadas ao nível central, longe das escolas, que não tinham autonomia e onde os professores estavam limitados ao desenvolvimento das aulas. As escolas eram geridas por diretores e reitores escolhidos pelo ministro da educação, com base em razões de ordem política (Barroso, 1999, 2002; Lima, 1992).

Com a revolução, e como já foi mencionado, assistiu-se a profundas mudanças neste quadro. Uma das alterações mais significativas foi a substituição dos reitores por um órgão colegial, o conselho diretivo, que operava em conjunto com o conselho pedagógico e

o conselho administrativo. Estes órgãos assumem-se como os órgãos de gestão e administração de topo, tendo sido regulamentados pelo Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro. Importa referir que apesar de este normativo ainda não fazer alusão a outros níveis de gestão, demonstra a vontade em deslocar os centros de decisão para as escolas. De facto, começa-se a implementar a lógica da gestão democrática nas escolas, que tem por objetivo assegurar a participação e a representação de distintos atores que compõem a organização (Castro & Costa, 2009).

Desta forma, os normativos seguintes surgiram no sentido de consagrar e formalizar a participação como princípio democrático a ser aplicado nas organizações escolares, como foram os casos do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro e da Portaria nº 677/77, de 4 de novembro, que convencionavam um processo de maior regulamentação do funcionamento e da organização do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio. Especificamente em relação aos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade refere que aqueles devem “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades” (art. 26º). No que diz respeito ao delegado de grupo, menciona que este é eleito pelos seus pares e que tem como funções a coordenação e orientação dos trabalhos dos professores do grupo, sendo dinamizador da ação educativa (art. 29º) e ainda a participação no conselho pedagógico. Para o exercício do referido cargo exige-se formação científica e pedagógica, espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das atividades pedagógicas. Em 1980, é publicada a Portaria nº970/80, de 12 de novembro, que reforça a regulamentação dos órgãos de apoio, sendo “indubitavelmente o conselho de grupo (órgão docente) aquele que concentra as maiores atenções, até pelo facto de a formação em serviço dos professores se realizar no seu âmbito e em articulação com o Conselho Pedagógico” (Lima, 1992, p. 301).

Em 1989, o Decreto anteriormente referido, que definia o funcionamento do conselho pedagógico, é revogado pelo Decreto-Lei nº 43/89, determinando o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Este garante às escolas uma maior autonomia, uma vez que lhes concede a possibilidade de tomarem decisões nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. No Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, apresentado com carácter de transitoriedade, é dada maior flexibilidade à escola, notada, por exemplo, na redução da regulamentação relativa ao funcionamento do Conselho

Pedagógico. Em relação às estruturas intermédias não se verificam, no entanto, alterações significativas, sendo apenas de registar, no ponto 19.1, a colaboração “com o conselho pedagógico na construção do projecto educativo da escola” e ainda a definição do perfil, das funções e das competências dos delegados dos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade. O normativo refere que a sua escolha resulta de eleição, de entre os professores que compõem o grupo disciplinar, mas que “deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança” (ponto 20 do Cap. II).

O Decreto-Lei nº172/91, de 10 de maio, denominado “Novo Modelo de Direcção, Gestão e Administração”, introduz mudanças assinaláveis no regime de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. É este Decreto que define e introduz, a título experimental, o Departamento Curricular, que é entendido como uma estrutura intermédia à qual “pertencem todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência” (art. 37º). A este respeito, Albuquerque (1998) refere que

é neste diploma que surge uma estrutura inédita na tradição portuguesa e que terá aparecido com o intuito de alargar o âmbito do conceito de área disciplinar e inverter a lógica que a Escola configura a nível organizativo, com o domínio da variável instrução. (...) Referimo-nos, concretamente, ao Departamento Curricular, estrutura que é simultaneamente de coordenação vertical (*intradisciplinar*) dos professores de uma mesma disciplina e de coordenação horizontal de várias disciplinas de áreas do saber vizinhas (*inter/pluridisciplinar*) (pp. 42-43).

Com a introdução dos departamentos curriculares, as funções do conselho pedagógico delineadas até então são alteradas, passando a ser responsável pela definição das linhas gerais de atuação da organização, nomeadamente pela elaboração de instrumentos como o projeto educativo, o regulamento interno e o plano de atividades da escola. O departamento curricular, por sua vez, deve promover a articulação das aprendizagens, criando estratégias capazes de operacionalizar uma perspetiva mais integradora do currículo.

O Despacho 27/ME/93, de 23 de dezembro, definiu a constituição de quatro departamentos curriculares, determinando as disciplinas ou grupos de docência que faziam parte de cada um. Estes normativos foram aplicados em regime experimental de gestão escolar em cerca de meia centena de escolas, tendo sido devidamente acompanhado por uma comissão – Conselho de Acompanhamento e Avaliação –, que fez algumas recomendações:

- importa adaptar as estruturas pedagógicas intermédias em função de cada estabelecimento de educação e ensino, visando a prossecução dos seus objectivos, mas também a sua operacionalidade prática;
- a possibilidade de manutenção da figura do delegado de disciplina/área disciplinar deve ser deixada em aberto, dentro da flexibilidade de criação de estruturas intermédias;
- deverá caber a cada escola a elaboração dos regulamentos destas estruturas designadamente quanto à sua composição e às interacções com os restantes elementos organizativos da escola (CAA, 1997, p. 87).

A publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que vem revogar os anteriores Decretos-lei nº 769-A/76 e nº 172/91, traz novas alterações nos órgãos de gestão e administração das escolas. Relativamente aos departamentos curriculares, tendo em consideração a experiência da implementação dos quatro departamentos e as recomendações do Conselho de Acompanhamento e Avaliação, o diploma define que a constituição dos departamentos deve ser mais flexível, pois desta estrutura espera-se “o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola” (art. 34º). O artigo 35º define que nestes órgãos estão representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de professores por disciplina. Reforça ainda que estas estruturas são responsáveis por garantir a articulação curricular, promovendo uma perspectiva mais integradora do currículo. A coordenação do departamento é da responsabilidade de um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que o compõem. No que concerne ao conselho pedagógico, a sua constituição passa a ser definida pelo regulamento interno de cada escola, devendo, no entanto, assegurar a “participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio

educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros” (art. 25º). Procura-se, neste sentido, envolver, de uma forma mais ativa, os vários membros da comunidade educativa.

Um ano após a publicação do Decreto supracitado é promulgado o Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho, que regulamenta as funções dos órgãos e estruturas de administração e gestão, definindo as competências das estruturas de orientação educativa. Este normativo especifica as funções e competências das várias estruturas, contudo deixa alguma margem de manobra para, no âmbito do regulamento interno e dos regimentos dos diversos órgãos, poderem ser definidas outras mais adequadas ao contexto onde estão inseridos e ao próprio projeto da escola.

Concretamente no que se refere às funções dos departamentos curriculares, é de destacar a importância atribuída ao trabalho colaborativo e aos processos reflexivos no e sobre o contexto educativo local. Estes aspetos estão bastante explícitos, por exemplo, no artigo 3º, que refere que “a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos” e no artigo 4º, que define como competência do departamento “analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto”. Também no artigo 5º, que delega as competências do coordenador de departamento curricular, são evidentes essas preocupações, na medida em que determina como competência daquele a promoção de troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular.

Uma década depois, é publicado o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que volta a introduzir mudanças bastante significativas no regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar. Neste diploma assiste-se ao reforço da liderança e responsabilidade do diretor, que passa a assumir, enquanto um órgão unipessoal – constituído pelo diretor, coadjuvado por um subdiretor e um número reduzido de adjuntos – a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, assumindo, também a presidência do conselho pedagógico. Outra mudança, que não é totalmente inovadora porque corresponde, grosso modo, ao que já era a assembleia de escola, é a criação de um órgão colegial de direção – o conselho geral – onde têm assento os diversos parceiros da comunidade educativa, desde os pais e encarregados de educação, o pessoal docente e não docente, os alunos (apenas os adultos ou os do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local (representantes de instituições,

de atividades económicas, sociais, culturais e científicas). A principal competência deste órgão consiste na capacidade de eleger e destituir o diretor. Em relação aos departamentos curriculares, as principais alterações prendem-se com a definição do seu número – quatro – nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e com o facto de a sua coordenação passar a ser reservada a “professores titulares, designados pelo director” (art. 43º). Estes deixaram de ser eleitos de forma colegial pelos seus pares.

Foi feita uma primeira alteração ao decreto supramencionado, a 11 de setembro, resultando no Decreto-Lei n.º224/2009, no entanto neste não são concretizadas alterações no que respeita aos órgãos de gestão e administração. Contudo, a 2 de julho, é publicada uma segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o Decreto-Lei nº 137/2012, que introduz algumas alterações importantes, nomeadamente na constituição do conselho pedagógico, confinando-o apenas aos docentes, deixando de fora a participação de pais e alunos. Quanto às estruturas de gestão intermédias, é de realçar que o número de departamentos curriculares passa a ser definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular (art. 43º), voltando a funcionar como antes da aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Em relação à escolha do coordenador do departamento curricular, há uma alteração significativa, que é o facto de aquele não ser designado pelo diretor, mas sim eleito entre os pares, embora com base numa lista de três nomes indicada pelo diretor.

No quadro seguinte é feita uma análise à evolução dos normativos que regem o funcionamento dos grupos disciplinares/ departamentos curriculares, desde a revolução de 25 de abril até aos dias de hoje.

	Designação	Composição	Principais atribuições
Decreto-Lei nº769-A/76 Portaria nº 679/77 Portaria nº970/80	Conselho de grupo, subgrupo ou disciplina ou especialidade	Todos os docentes de um determinado grupo, subgrupo ou disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar o trabalho dos professores, sobretudo os menos experientes. - Refletir sobre programas, soluções para o ensino das respetivas disciplinas, organização curricular, avaliação dos alunos, etc. - Inventariar necessidades em equipamento. - Definir a sua participação no Plano Anual de Atividades. - Cooperar na formação.

Decreto-Lei nº 43/89 Despacho nº8/SERE/89	Conselho de grupo, subgrupo ou disciplina ou especialidade	Todos os docentes de um determinado grupo, subgrupo ou disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na construção do projeto educativo. - Colaborar na elaboração do plano de formação dos professores. - Elaborar estudos ou pareceres sobre programas, métodos, organização curricular, avaliação. - Apoiar os professores em profissionalização. - Inventariar necessidades em equipamento.
Decreto-Lei nº 172/91 Portaria nº921/92	Departamento curricular	Todos os professores que lecionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar as atividades pedagógicas dos professores na implementação dos planos curriculares disciplinares e da área-escola. - Colaborar com as diferentes estruturas da escola: serviços de psicologia, diretores de turma, conselho pedagógico, etc. - Desenvolver e apoiar projetos numa perspectiva de investigação-ação. - Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes.
Decreto-Lei nº 115-A/98 Decreto Regulamentar nº10/99	Departamento curricular	Todos os docentes das disciplinas e áreas disciplinares de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar os planos de estudo nacionais à realidade de cada escola. - Colaborar com outras estruturas de orientação educativa no desenvolvimento dos planos de estudo. - Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto. - Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível do currículo, estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens. - Identificar necessidades de formação dos docentes.
Decreto-Lei nº75/2008 Decreto-Lei nº 137/2012	Departamento curricular	Todos os docentes dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar a aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional. - Desenvolver componentes curriculares de âmbito local. - Promover a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. - Avaliar o desempenho do pessoal docente.

Quadro 1 – Atribuições dos Conselhos de Grupo/Departamentos Curriculares

Fonte: Adaptado de Tuna (2009, p. 100).

De forma geral, a partir da análise da informação contida neste quadro, pode dizer-se que desde 1976 é visível a necessidade de organizar o ensino das diferentes disciplinas, de refletir sobre o trabalho desenvolvido e ainda de promover a formação dos professores. Estes aspetos foram evoluindo ao sabor do desenvolvimento da autonomia nas escolas, e com o surgimento dos departamentos curriculares, passa-se a ir

além da organização da disciplina, promovendo-se a articulação curricular e a interdisciplinaridade. Para além disso, transferiu-se a preocupação de refletir sobre os programas para a preocupação de adequar o currículo ao contexto de cada escola. É importante mencionar que as questões relativas à formação dos professores revelaram ser sempre importantes ao longo da evolução destes órgãos de gestão intermédios. Por fim, é de salientar a preocupação crescente com a colaboração entre os docentes, aspeto que cada vez mais tem destaque na vida dos professores, particularmente no seio dos departamentos curriculares.

7.1. As especificidades do quadro legal da RAA

Na Região Autónoma dos Açores, a legislação relativa à autonomia e gestão das escolas surge quase uma década depois de implementada no território nacional. O regime estabelecido pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, apenas foi aplicado nos Açores pelo Decreto Legislativo Regional nº 1/98/A, de 24 de janeiro. Um ano depois, é adaptado o Decreto-Lei nº 115-A/98, produzido a nível nacional, resultando na publicação do Decreto Legislativo Regional nº 18/99, de 21 de maio. O preâmbulo deste diploma menciona que, dada a tardia implementação na região dos normativos relativos à autonomia e gestão das escolas, há a necessidade de se introduzir um período de transição na implementação do novo regime de autonomia das escolas. Explica ainda que os ajustes realizados decorreram das especificidades do sistema educativo da região e das características particulares das escolas básicas integradas que foram criadas nas áreas menos populosas. Importa ainda salientar que em relação à regulamentação do funcionamento dos órgãos de gestão e administração das escolas, não se constata alterações face à legislação nacional.

O normativo regional que introduz algumas competências dos departamentos curriculares que diferem das definidas a nível nacional é o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2002/A, de 11 de setembro, que estabelece o regime de exercício de funções das estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo. Pode inferir-se que estas novas competências surgem no sentido de responder às necessidades concretas da região, pois, por um lado, tentam promover o desenvolvimento do currículo regional, por outro tentam combater o insucesso e a exclusão, problemas que afetam muito a região. O artigo 5º do decreto supracitado comprova estas inferências, pois define como competências do departamento a planificação e adequação dos planos de estudos estabelecidos a nível nacional e

regional à realidade da escola; a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo e das componentes locais do currículo; a elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos e a adoção de medidas com vista à melhoria das aprendizagens e à prevenção da exclusão. Quanto à coordenação do departamento curricular, o normativo regional também apresenta algumas diferenças face à legislação nacional, na medida em que, contrariamente ao que acontece nesta última, não há referência clara às condições preferenciais de formação específica para o exercício do cargo. Define apenas que o coordenador é “obrigatoriamente um professor profissionalizado de um dos grupos disciplinares integrados no departamento” e que a sua forma de eleição, respetivas funções e duração do seu mandato são determinados pelo regulamento interno de cada escola (art. 4º).

Em 2005, surge o Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de junho, que estabelece o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo nos Açores, que é alterado no ano seguinte, resultando no Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A, de 6 de setembro. É de destacar que nenhum destes diplomas introduz mudanças substanciais em relação às funções dos departamentos curriculares e à sua coordenação.

O novo Estatuto da Carreira Docente na R.A.A. é publicado em 2007 – Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de agosto, alterado e republicado pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A de 20 de abril e ainda pelo Decreto Legislativo Regional nº 11/2009/A de 21 de julho. A criação deste estatuto distinto justifica-se pela necessidade de atender às especificidades da região, particularmente no que concerne à avaliação do desempenho docente. Em relação aos órgãos de gestão intermédios, a única implicação que este normativo traz neste âmbito diz respeito às funções do coordenador do departamento. A esta figura são delegadas competências importantes no domínio da supervisão, observação e avaliação dos docentes afetos ao departamento que coordena.

Em 2010 é feita uma nova alteração ao regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, tendo sido publicado o Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril, que introduz alguns aspetos novos na dinâmica dos departamentos curriculares. Quanto aos coordenadores, passa a definir que estes devem ser docentes profissionalizados, preferencialmente do quadro de nomeação definitiva da unidade orgânica, devendo exercer funções na mesma. O modo

de eleição continua a ser igual (escolhido pelos professores que compõem o departamento), no entanto limita o mandato a três anos. Outros aspetos que este diploma introduz prendem-se com o trabalho colaborativo – não só entre os docentes do departamento, mas também entre os vários profissionais da escola – e com a planificação e organização do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de responder às necessidades concretas das crianças. Estabelece que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes da unidade orgânica, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (art. 88º). É neste quadro legal que atualmente se regem os departamentos curriculares na RAA.

8. Os departamentos como unidades importantes na vida dos professores

Roldão (1999, p. 16) refere que se “assist[iu] a um deslocamento de centros da decisão: de uma centralidade omnipresente da Administração como reguladora e normalizadora de toda a acção educativa para um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada”. As escolas tiveram de se organizar para fazer face a essa nova realidade, tendo optado por concentrar diferentes níveis de gestão. De acordo com Castro (2010), primeiramente, temos o plano estratégico da organização, onde se concentram os órgãos de gestão e administração de topo, como sejam a assembleia de escola, o conselho executivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Estes órgãos são responsáveis pela definição das linhas gerais de atuação da organização. De seguida, temos o plano tático, que engloba os órgãos de gestão intermédia, que têm “a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e t[êm] a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo” (Oliveira, 2000, p. 47). Neste nível, encontramos, por exemplo, os departamentos curriculares, os conselhos de turma, os diretores de turma e os coordenadores de núcleo ou estabelecimento. Por fim, temos o plano operacional, que contempla os gestores da linha da frente da ação educativa, os professores, a quem compete gerir a sua prática letiva em consonância com as diretivas dos órgãos de gestão intermédia e do topo.

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, focar-me-ei nas estruturas de gestão intermédias, concretamente nos departamentos curriculares. O departamento

curricular, sendo uma entidade administrativa e pedagógica, visa cumprir determinados objetivos organizacionais, como o apoio ao conselho pedagógico, a coordenação do trabalho dos professores, a definição dos critérios de avaliação dos alunos e do departamento e a planificação e articulação curricular. Pereira *et al.* (2004, p. 149) referem que uma das principais razões porque surgiram os departamentos foi “a necessidade de incrementar e operacionalizar uma visão mais integradora do currículo e contribuir para uma nova forma de trabalho colaborativo e deste modo ultrapassar a cultura de apego ao pormenor e à especialização disciplinar”. Torna-se evidente que estas estruturas assumem uma posição privilegiada para exercer um papel fundamental ao nível da inter-relação que se estabelece entre os vários grupos que constituem as escolas, como por exemplo o conselho executivo, o conselho de administração, os diferentes departamentos, os alunos, entre outros. No entanto, e segundo investigações na área, verifica-se que é no grupo de professores que compõe um departamento, que o trabalho desta estrutura de gestão intermédia se revela mais significativo, pois “é aqui que as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos da instrução se cruzam, de facto” (Huberman, 1993, citado em Lima, 2002, p. 29). Aliás, os estudos têm demonstrado que os departamentos criam barreiras na interação na escola em geral, tanto que McLaughlin (1993, p. 92) afirma que “os professores que trabalham literalmente do outro lado do corredor, mas que estão em departamentos diferentes, vivem o seu local de trabalho de maneiras fundamentalmente distintas”. Siskin (1994), no seu estudo sobre os departamentos curriculares nas escolas secundárias, também conclui que aqueles representam uma forte fronteira que divide a escola, afirmando que o “mundo social da escola se expandiu de tal maneira que finalmente acabou por se contrair, ou estilhaçar, ao ponto de ser o departamento, mais do que a escola, que marca efetivamente os laços das ‘principais interações’ da maioria dos professores” (p. 69). Refere que é no departamento e não na escola que os professores desenvolvem a sua identidade profissional e criam um sentido de pertença a uma comunidade, constituindo-se em polos de interação privilegiados dos professores. Funcionam como zonas de conforto dentro da escola, onde encontram apoio e suporte, pois nele são partilhados interesses, conceções e até amizades. Esta realidade aliada ao aumento do tamanho das escolas e o conseqüente incremento do número de professores e às condições físicas do espaço escolar – criação de edifícios ou alas separadas para cada departamento –, fez com que se reforçassem os limites dos departamentos curriculares. Lima (2002), à semelhança

dos autores supracitados, também constata que os departamentos curriculares criam fronteiras nas escolas, circunscrevendo as interações dos professores no interior das mesmas.

Com base nestes pressupostos é óbvia a importância que os departamentos curriculares assumem na vida profissional dos professores, já que são pontos de referência para a sua identidade e formação profissional e para suas interações sociais.

9. A coordenação dos departamentos curriculares

Busher e Harris (1999, p. 315) constata que tem havido um crescente reconhecimento do papel dos líderes dos departamentos na mudança e no desenvolvimento da escola, afirmando que é “within this middle management role, more than any other, is the real potential of organizational change and improvement”. Brown *et al.* (citados em Cabral, 2009, p. 34) reforçam esta importância do coordenador de departamento, referindo que é ele “who should be the focus for supporting the classroom teachers who actually have the front line responsibility for the enhancement of teaching, learning and achievement in classrooms”. Ao coordenador é atribuída a responsabilidade de criar a ligação entre o que acontece na sala de aula e os propósitos da escola, para que todos trabalhem no mesmo sentido, devendo assumir as funções de um gestor – desempenhando tarefas relacionadas com a organização dos recursos humanos e materiais e com a divulgação de informação – e de um líder – incentivando os colegas que compõem o departamento para a melhoria, para a colaboração e para a consecução dos valores e da missão da escola.

Tendo em conta a necessidade de um equilíbrio entre as funções de gestor e líder, Busher e Harris (1999) identificam quatro dimensões no trabalho do coordenador de departamento. A primeira dimensão “concerns the way in which heads of department translate the perspectives and policies of senior staff into the practices of individual classrooms” (p. 307). Esta dimensão envolve um papel de liderança transacional, uma vez que se baseia numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional (Castanheira & Costa, 2007). A segunda dimensão “focuses on how heads of department encourage a group of staff to cohere and develop a group identity” (Busher & Harris, 1999, p. 307). Esta ação do coordenador relaciona-se, por sua vez, com a

liderança transformacional, pois o líder transformacional é visto como um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflete a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a ação organizacional se deverá basear (Castanheira & Costa, 2007). Assim, o coordenador terá de exercer a sua influência sobre os outros, no sentido de transformar os seus sentimentos, atitudes e crenças, tentando criar uma cultura de colegialidade e uma visão comum no departamento. A terceira dimensão “concerns improving staff and student performance” (Busher & Harris, 1999, p. 307), pelo que o coordenador tem de monitorizar o desenvolvimento profissional dos colegas e ainda ter em atenção o desempenho académico dos alunos. Finalmente, a quarta dimensão do trabalho do coordenador de departamento “is a liaison or representative role” (Busher & Harris, 1999, p. 308), ou seja, o coordenador representa o departamento perante outros órgãos, mesmo que sejam externos à escola, defendendo os seus interesses e apresentando os pontos de vista dos membros do seu departamento. Neste sentido, Busher e Harris (1999) veem o papel do coordenador de departamento como complexo e desafiante, pois têm de assumir funções de gestor e de líder, que, como ficou esclarecido acima, implicam diferentes abordagens de liderança.

Outros autores que também se debruçaram sobre as funções de liderança e de gestão foram Brown e Rutherford (1998). Estes recorreram à tipologia de Murphy (1992) sobre as funções de liderança e gestão dos diretores de escola, adequando-a às funções dos coordenadores de departamento e incluindo uma nova dimensão. Esta tipologia compreende as seguintes cinco dimensões: a) O coordenador de departamento como “líder servente” (*servant leader*) – refere-se às ações do coordenador que visam a satisfação das necessidades do departamento, no intuito de garantir aos professores as melhores condições para desenvolver o seu trabalho; b) O coordenador de departamento como “arquiteto organizacional” (*organizational architect*) – reporta-se às ações que o coordenador toma para promover uma cultura de colegialidade e de partilha na tomada de decisões, desencadeando um sentimento de pertença, que por sua vez, leva à constituição de um corpo docente mais comprometido com o trabalho desenvolvido no departamento; c) O coordenador de departamento como “educador moral” (*moral educator*) – diz respeito ao conjunto de valores e de princípios pessoais que o coordenador demonstra no exercício das suas funções, constituindo-se num modelo a seguir. Para além disso, o coordenador valoriza e apoia cada membro do departamento, atendendo às necessidades e especificidades de cada um; d) O coordenador de

departamento como “arquiteto social” (*social architect*) – refere-se às ações que o coordenador desenvolve no sentido de criar boas relações sociais e parcerias quer seja com os colegas ou com os alunos e respectivas famílias. O coordenador é visto como alguém acessível e atento às necessidades dos outros; e) O coordenador de departamento como “líder profissional” (*leading professional*) – centra-se nas tarefas que visam a melhoria dos resultados do departamento e do processo de ensino e aprendizagem. No sentido de conquistarem credibilidade junto dos seus colegas, os coordenadores devem ser extremamente competentes, fazendo um esforço por estar atualizados sobre as várias áreas de atuação profissional.

Brown e Rutherford (1998) não encaram estas dimensões como sendo estanques, referindo mesmo que podem ser complementares. Defendem que o coordenador, conforme as especificidades do seu departamento e da escola em geral, deve definir a prioridade a dar a cada uma dessas dimensões.

As dimensões delineadas por Brown e Rutherford (1998) complementam as identificadas por Busher e Harris (1999), pois integram outras tarefas que fazem parte do trabalho do líder do departamento, alargando o seu leque de atuação. No entanto, os autores coincidem em duas das dimensões, nomeadamente a segunda dimensão de Busher e Harris (1999) que vai ao encontro da visão do coordenador como “arquiteto organizacional” (*organizational architect*) de Brown e Rutherford (1998), já que ambas referem que aquele deve promover uma cultura de colegialidade e uma visão de grupo no departamento e a terceira dimensão de Busher e Harris (1999) que vai no mesmo sentido do paradigma do coordenador como “chefia profissional” (*leading professional*) de Brown e Rutherford (1998), na medida em que são acometidas ao coordenador de departamento as funções de supervisionar e melhorar os desempenhos do departamento, quer ao nível dos professores, quer ao nível dos alunos. Este facto pode indiciar o quão importantes são estas tarefas no exercício da liderança e gestão de um departamento.

Sumariamente, numa lógica burocrática-administrativa, são acometidas aos gestores intermédios funções de liderança, comunicação, informação, planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação, enquanto numa lógica mais reflexiva/colaborativa, o coordenador será responsável pela mobilização de todos os profissionais para a co-construção dinâmica dos objetivos individuais, profissionais e da organização, privilegiando o desenvolvimento de culturas colaborativas e de colegialidade entre os seus membros. Desta forma, o coordenador terá de “create vital climates for change in

their departments and propagate a clear and shared sense of vision among their colleagues” (Lima 2008, p. 159).

Todos estes pressupostos teóricos abordados e analisados ao longo deste capítulo servem de base para o desenvolvimento da presente investigação. É, pois, a partir desta informação que nos é possível avançar para a parte empírica do estudo, na tentativa de dar resposta às questões de pesquisa. O capítulo que se segue debruça-se sobre a metodologia da investigação.

Capítulo II - Enquadramento metodológico da investigação

De forma geral, este capítulo tem como objetivo clarificar “como é que a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados” (Bell, 1997, p. 85). Primeiramente serão apresentados os objetivos e as questões do estudo, seguidos de uma justificação das opções metodológicas adotadas. Serão feitas a caracterização da População e da amostra do estudo, a explicitação das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, a descrição de como se procedeu à recolha e análise dos dados e ainda os aspetos éticos que se tiveram em consideração.

1. Objetivos e questões de pesquisa

Tendo em conta que, cada vez mais, o profissionalismo docente se baseia num trabalho colaborativo e que os departamentos curriculares são os grupos “mais próximos e frequentados” pelos docentes, constituindo-se como polos privilegiados de interação, onde os professores planificam, organizam, debatem e partilham as suas práticas, torna-se importante e pertinente lançar um olhar interpretativo sobre as dinâmicas de trabalho docente estabelecidas nestes contextos. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos e questões de pesquisa:

1.1. Objetivo geral

- Compreender de que modo os departamentos curriculares, concretamente os da educação pré-escolar, promovem e estruturam as práticas de colaboração docente.

1.1.1. Objetivos específicos

- Identificar as culturas docentes dos departamentos curriculares estudados;
- Perceber que fatores facilitam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente no interior dos departamentos curriculares;
- Perceber que fatores dificultam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente nesses departamentos;
- Identificar e analisar o trabalho colaborativo nos departamentos curriculares da educação pré-escolar estudados;
- Avaliar em que medida o trabalho colaborativo é importante para os docentes destes departamentos;
- Determinar o impacto das práticas de colaboração docente na prática pedagógica dos docentes;

- Verificar se a situação profissional dos docentes influencia as suas vivências e percepções sobre o trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares a que pertencem.

1.2. Questão central

- Qual o papel desempenhado pelo departamento curricular na promoção e estruturação das práticas de colaboração docente na educação pré-escolar?

1.2.1. Questões complementares

- Quais os tipos de relações profissionais desenvolvidos entre colegas nos departamentos?

- Que importância atribuem os educadores ao trabalho colaborativo no departamento?

- Que fatores facilitam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente?

- Que fatores dificultam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente?

- Qual o impacto das práticas de colaboração docente na prática pedagógica dos docentes?

- Será que a situação profissional dos docentes influencia as suas vivências e percepções sobre o trabalho desenvolvido nos respetivos departamentos curriculares?

2. Abordagem de pesquisa

Primeiramente importa referir que este estudo é eminentemente descritivo, uma vez que tentou estudar e conhecer as dinâmicas atuais de trabalho dos departamentos curriculares da educação pré-escolar. Anderson (1990, pp. 8-9) afirma que o nível descritivo da investigação educacional é “the first and most elementary level of research activity, it is of major importance for understanding and the accumulation of knowledge”, pelo que a presente investigação poderá ser um importante contributo para uma melhor compreensão do tópico em análise.

Optou-se, neste caso, por um quadro de investigação misto – utilização de técnicas quer da abordagem quantitativa, quer da qualitativa – no sentido de se obter um panorama mais completo do comportamento humano e da sua experiência (Morse, 2003). Morais e Neves (2007) referem que este tipo de metodologia não significa necessariamente fundir as duas abordagens (quantitativa e qualitativa), mas antes

utilizar características associadas a cada uma delas, em função dos objetivos a alcançar. Almeida (1994, p. 208) corrobora desta aceção, afirmando que “todas as técnicas de recolha de informação têm as suas virtualidades e os seus limites, e o que interessa é saber fazer uso delas de forma adequada aos objectivos da pesquisa”. Desta forma, no que diz respeito à recolha de dados, utilizaram-se procedimentos metodológicos típicos da abordagem quantitativa, nomeadamente com a administração de um inquérito por questionário, e também da abordagem qualitativa, com a aplicação das entrevistas semiestruturadas. Consequentemente, ao nível do tratamento de dados recorreu-se a métodos quantitativos – análise estatística – e a métodos qualitativos – análise de conteúdo (aspetos que serão melhor explorados mais adiante).

Importa ainda referir que, devido às limitações do tempo disponível para a concretização da presente investigação, segui o conselho de Taylor e Bogdan (1992, p. 36) que defendem que o “cenário ideal para a investigação é aquele onde o investigador obtém facilmente acesso, estabelece de imediato uma boa relação com os informantes e recolhe dados directamente relacionados com os interesses investigativos”, pelo que selecionei apenas departamentos de educação pré-escolar de diferentes escolas básicas integradas. O facto de ser educadora de infância permite-me ter uma noção global de como estes órgãos funcionam e como estão estruturados e para além disso é um ponto de partida para o estabelecimento de uma certa empatia com os participantes no estudo. Seguidamente serão descritas a População e a amostra do estudo.

3. População e amostra

Visto que a População deve ter uma “dimensão suficientemente pequena para poder recolher dados de cada um dos casos”, mas “suficientemente grande para suportar as análises de dados planeadas” (Hill & Hill, 2000, p. 43), no presente estudo a População é o conjunto de todos os educadores de infância que compõem os departamentos curriculares da educação pré-escolar dos concelhos de Ponta Delgada e Lagoa e de dois da Ribeira Grande, totalizando 154 participantes. Contudo, apenas 137 indivíduos participaram, fazendo com que a margem de erro do estudo seja de 2,79 para um nível de confiança de 95%.

3.1. Caracterização dos participantes no estudo

No que diz respeito à caracterização dos educadores de infância que participaram no presente estudo, é de referir que a esmagadora maioria é do sexo feminino, sendo apenas um indivíduo do sexo masculino. A nível de idades (figura 1), a maioria dos inquiridos encontra-se nos intervalos dos 30 aos 40 anos, 41,6%, e dos 41 aos 50 anos de idade, 45,3%, totalizando 86,9% dos participantes. Os educadores com idades inferiores a 30 anos representam 6,6% dos inquiridos, percentagem que se repete em relação aos com idade superior a 50 anos de idade.

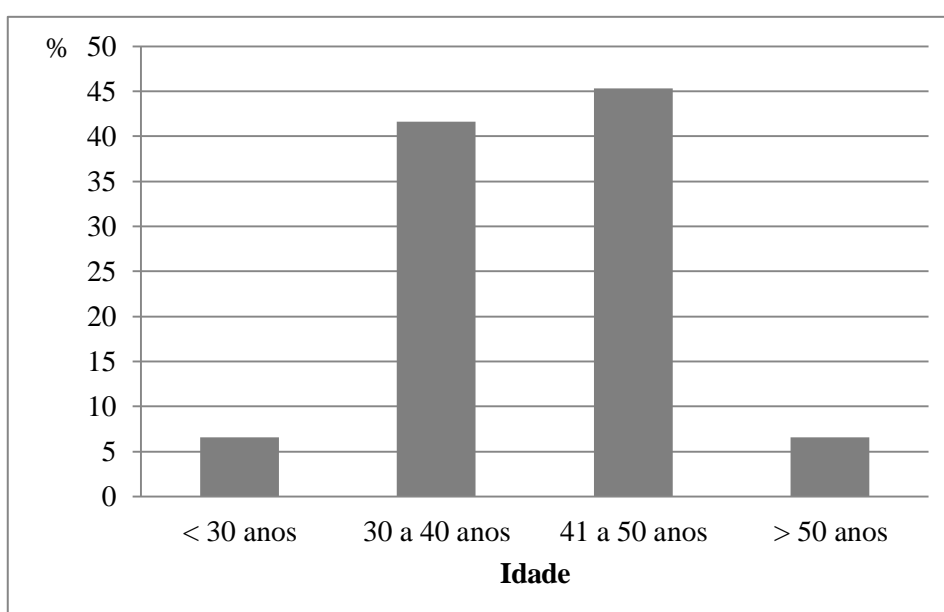


Figura 1 – Escalões etários

Quanto às habilitações académicas (figura 2), verifica-se que 75,2% dos educadores possuem a licenciatura, 10,9% têm o bacharelato, igual percentagem é detentora de uma pós-graduação e 2,9% possuem o grau de mestrado.

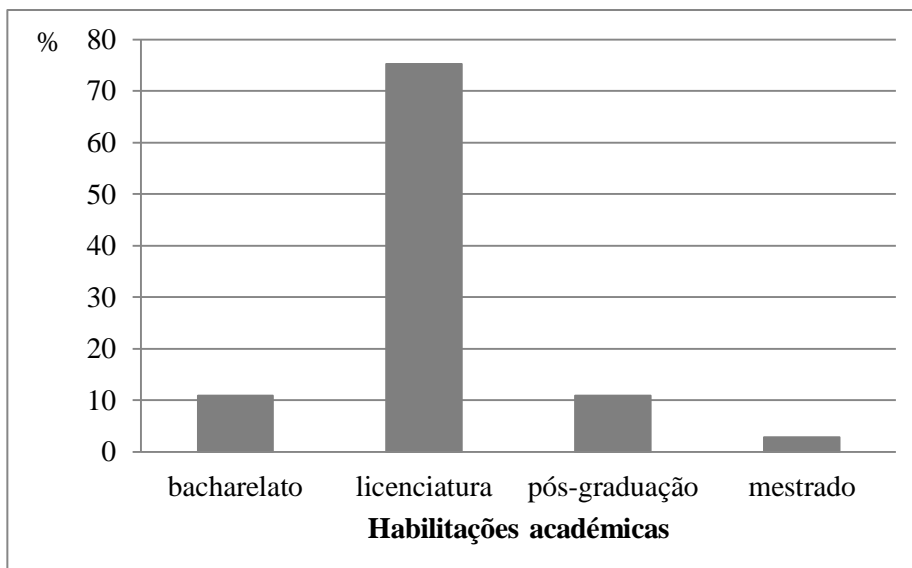


Figura 2 – Habilitações académicas

Relativamente à situação profissional (figura 3), constata-se que a maioria – 76,6% – está vinculada com um contrato a tempo indeterminado (antigo quadro de nomeação definitiva), enquanto 23,4% possuem um contrato a termo resolutivo (antigo contratado).

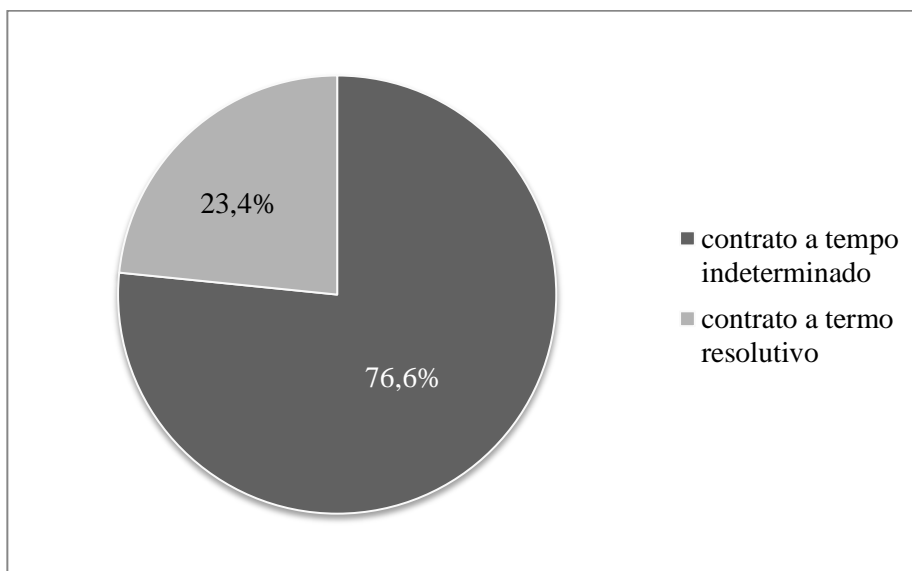


Figura 3 - Situação profissional

No que concerne ao tempo de serviço (figura 4), uma percentagem significativa dos educadores de infância possui entre 11 e 20 anos de serviço, 54,7%, seguida dos que possuem mais de 20 anos de serviço, 24,1%. Com até 5 anos de serviço existem 5,8% dos educadores e com 6 a 10 anos, 15,3%.

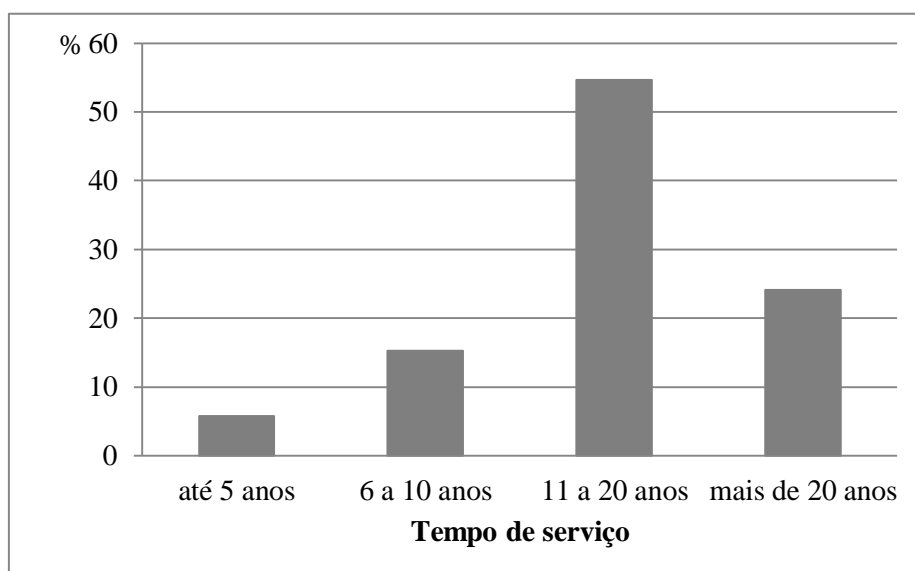


Figura 4 - Tempo de serviço

Em relação ao tempo de serviço na escola onde os docentes estão atualmente a desempenhar funções (figura 5), verifica-se que 10,2% ainda não completaram 1 ano de serviço nessa escola, 48,2% encontram-se na escola entre 1 e 6 anos, 32,1% estão nessa escola entre os 7 e os 15 anos e 9,5% estão já há mais de 25 anos. Estes dados, aliados aos da situação profissional, indicam que, na sua maioria, o corpo docente é bastante estável e experiente.

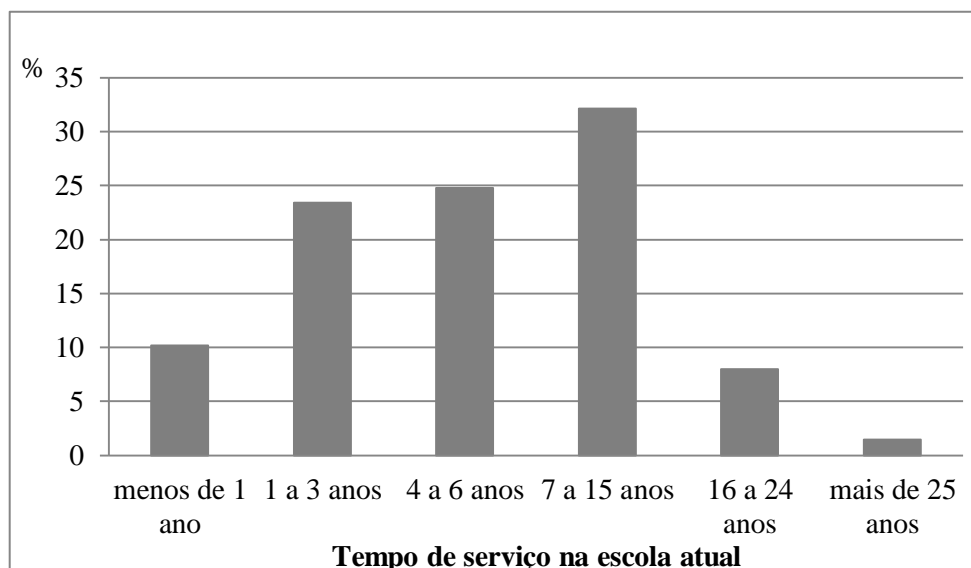


Figura 5 - Tempo de serviço na escola atual

4. Modelo de análise

Tendo em consideração o enquadramento teórico e os objetivos do estudo, operacionalizaram-se os conceitos mais pertinentes em dimensões, componentes e em indicadores de forma a ajudar na construção dos instrumentos de recolha de dados. De seguida, é apresentado o modelo de análise (quadro 2), onde são expostas todas as variáveis incluídas na investigação empírica.

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Dinâmica organizacional do departamento	Reuniões	Frequência das reuniões	Mensais
			Bimensais
		Ambiente das reuniões	Respeito mútuo e interajuda
			Sinceridade e espírito de abertura
			Afinidade entre os diferentes professores do departamento
			Confiança coletiva no trabalho desenvolvido pelo departamento
			Compreensão e aceitação dos diferentes tipos de personalidade
			Abertura em relação às novas situações que emergem no contexto educativo
	Tipo de trabalho desenvolvido		Transmissão de informações por parte do coordenador de departamento
			Trabalho em conjunto
			Trabalho em subgrupos
	Centralidade do departamento versus outras unidades de referência		Formação da identidade profissional
			Partilha de valores, ideias, experiências e interesses
			Visão comum sobre o processo de ensino-aprendizagem
			Sentimento de pertença a uma comunidade
		Zona de conforto onde se encontra apoio e suporte	
		Afinidade com os colegas	
Papel do coordenador de departamento	Formas de atuação do coordenador perante o trabalho desenvolvido no departamento		Incentivar a partilha e a colaboração
			Supervisionar o trabalho
			Certificar-se de que estão criadas as condições
			Propor pistas/temas de trabalho
			Envolver-se no trabalho com os seus pares
			Avaliar o trabalho realizado
Colaboração docente	Tipos de relações colaborativas existentes no seio do departamento		Contar histórias e procurar ideias
			Colaboração pontual em alguma atividade
			Planificação de atividades letivas
			Ajuda e apoio
			Partilha de materiais didáticos e pedagógicos
		Trabalho conjunto	

	Impacto do trabalho colaborativo	Desenvolvimento profissional do docente	Aumento da criatividade potenciado pela troca de experiências e discussão de ideias	
			Identificação e resolução de problemas comuns	
			Aprendizagem contínua resultante da partilha de conhecimentos e experiências	
			Maior capacidade para responder a novos desafios	
			Maior confiança profissional	
			Melhoria das práticas pedagógicas	
			Maior reflexão crítica sobre o desempenho profissional	
			Mais oportunidades de desenvolvimento e de realização profissional	
	Facilitadores da colaboração docente			Diminuição da sobrecarga de trabalho
				Interesses e valores comuns entre os professores
				Recetividade para a partilha de ideias
				Recetividade para colaborar com os outros
				Gestão organizada e competente do departamento
				Organização de horários compatíveis com o trabalho de equipa dos professores
	Obstáculos à colaboração docente			Espaço físico comum
				Interesses e valores divergentes entre os professores
				Falta de recetividade para a partilha de ideias
				Falta de motivação para colaborar com os outros
				Escassez de tempo destinado a este tipo de trabalho
				O tempo das reuniões marcado após uma jornada de trabalho
				Isolamento do espaço físico de trabalho
				Exposição das “fragilidades”
				Reuniões com uma ordem de trabalhos demasiado extensas
				Ausência de consensos devido às diferentes sensibilidades dos docentes

Quadro 2 – Modelo de análise

5. Instrumentos de recolha de dados

Como foi referido no ponto da abordagem da pesquisa, neste estudo recorreu-se a um processo de investigação misto, tendo sido utilizados, como instrumentos de recolha de dados, o questionário, que se relaciona com o enfoque quantitativo, e a entrevista, neste caso semiestruturada, que, por sua vez, alude à abordagem qualitativa.

5.1. Questionário

O questionário “caracteriza-se por conter uma série de perguntas (...) segundo forma e ordem previamente estabelecidas” (Almeida, 1994, p. 212). Este pode conter perguntas fechadas ou abertas. Nas primeiras, o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas, que podem ser do tipo: indicar a resposta mais adequada; indicar vários itens de forma livre ou fixa quanto ao número de respostas possíveis ou ordenar todas ou parte das respostas em função de um determinado parâmetro (Ghiglione & Matalon, 2001). Este tipo de questões facilita o tratamento da informação, visto que as respostas podem ser facilmente codificadas. Por sua vez, as perguntas abertas permitem que o inquirido responda livremente, o que é positivo na medida em que se pode aceder, em certa medida, à subjetividade dos participantes. No entanto, a classificação e a codificação da informação contida nas respostas é uma tarefa mais difícil.

Os questionários podem ter diferentes formas de administração: “quando é o próprio inquirido que o preenche” (Quivy, & Campenhoudt, 2003, p. 188), denominam-se de administração direta, ou segundo Almeida (1994, p. 212), “auto administrado[s]”. Neste caso, o investigador pode ou não estar presente. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) esta técnica é utilizada com o objetivo de caracterizar e, posteriormente, generalizar. Como vantagens o inquérito por questionário apresenta o facto de permitir a quantificação de uma multiplicidade de dados sobre um grande número de indivíduos, a possibilidade de realizar comparações precisas entre as respostas dos inquiridos e ainda a oportunidade de proceder à generalização dos resultados obtidos à totalidade da população. Quanto aos seus limites, o mais relevante relaciona-se com a superficialidade das respostas, pois “os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes” (Quivy, & Campenhoudt, 2003, p. 190). Outra limitação prende-se com o facto de não se considerar o inquirido enquanto indivíduo inserido num contexto,

contexto este que exerce influência nas respostas. Desta forma, pode não se ter acesso àquilo que as pessoas verdadeiramente pensam.

Tendo em consideração toda esta informação e o facto de se realizarem entrevistas, optei por elaborar um questionário, de administração direta, composto por questões fechadas, cujo preenchimento fosse fácil e rápido, mas que permitisse recolher os dados necessários para o estudo. O inquérito por questionário (anexo 1) é constituído por duas partes: a primeira – caracterização socioprofissional dos educadores do departamento – contém um conjunto de questões relativas à identificação dos inquiridos e a segunda – o trabalho colaborativo no departamento – engloba diversas questões sobre o trabalho desenvolvido nos departamentos dos respondentes.

Importa referir que antes de ser aplicado, o questionário foi submetido a um pré-teste, que, de acordo com Ghiglione e Matalon (2005), tem como intuito indicar se as questões e as respostas são compreendidas pelos inquiridos, ajudando a evitar erros relacionados com o vocabulário ou com a formulação das questões, bem como salientar erros de recusa, incompreensão ou equívocos. Deste modo, foi solicitado a duas educadoras de infância, não pertencentes à População do estudo, que preenchessem os questionários e apontassem os aspetos suscetíveis de levantar dúvidas, para que fossem devidamente reformulados.

Os questionários foram aplicados durante os meses de junho e julho de 2013, depois de devidamente autorizados pelos conselhos executivos das Escolas Básicas Integradas que aceitaram colaborar no estudo. Foram entregues, em mãos, às educadoras nas respetivas escolas e recolhidos uma semana depois. No total, foram distribuídos 154 questionários e recolhidos 137, perfazendo uma taxa de retorno de, aproximadamente, 89%.

5.2. Entrevista

A entrevista, segundo Moser e Kalton (1971, citados em Bell, 2004, p. 137), representa “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Nesta linha de ideias, a entrevista envolve processos de comunicação e de interação humana, pois há um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado.

As entrevistas podem variar no que diz respeito à diretividade, isto é, o entrevistador pode assumir diferentes papéis. Deste modo, podem ser diretivas, nas quais o investigador estrutura um guião de perguntas, “de acordo com uma ordem e lógica precisas” (Almeida, 1994, p. 211), que serão administradas ao entrevistado. Pode então dizer-se que este tipo de entrevista é centrado no entrevistador, pois é ele quem comanda a entrevista, não dando muita margem de manobra ao inquirido, que é solicitado a falar só de uma temática em específico. Pelo contrário, as entrevistas podem ser não-diretivas, onde “o entrevistado é convidado a organizar o seu próprio discurso de forma livre” (Almeida, 1994, p. 211) enquanto o entrevistador “propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar” (Ghiglione, & Matalon, 2001, p. 64). A tónica está centrada no entrevistado e não no entrevistador, como no caso anterior. Finalmente, a entrevista pode ser semidiretiva, que, como o nome sugere, não é inteiramente aberta ou encaminhada. Neste caso,

o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista (Ghiglione, & Matalon, 2001, p. 64).

Por outras palavras, o papel do investigador limita-se a redirecionar a entrevista para os seus objetivos, quando o entrevistado se afasta dos mesmos, e ainda colocar questões que o entrevistado não tenha abordado, de forma natural e de acordo com o desenrolar da conversa.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 193), o objetivo da entrevista associa-se à “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados”, pelo que o contacto direto estabelecido entre o entrevistador e os seus interlocutores, que interagem num processo comunicativo, permite conhecer determinadas perceções acerca de um assunto ou as interpretações que os sujeitos fazem desse assunto (Kvale, 1996). Esta técnica apresenta como principais vantagens o grau de aprofundamento das respostas recolhidas – que permite aceder àquilo que os sujeitos, na realidade, pensam –, a flexibilidade e o contacto direto – que permitem a adequação dos quadros de referência (linguagem e categorias mentais). A entrevista permite ainda aceder à linguagem não-verbal, como as

expressões faciais ou comportamentos do entrevistado, que permitem uma melhor compreensão do indivíduo, como nos explica Bell (2004, p. 137):

um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria.

Em relação às limitações desta técnica, pode referir-se o facto de as entrevistas “consumirem” imenso tempo, não só na sua aplicação, mas também na posterior transcrição e análise (Kvale, 1996). Para além disso, Carmo e Ferreira (1998) alertam para o facto de se tratar de uma interação direta entre duas pessoas, fazendo com que o entrevistador, no ato de entrevistar, tenha de gerir três problemas em simultâneo: a influência do entrevistador no entrevistado; as diferenças que existem entre entrevistador e entrevistado (idade, género e diferenças culturais) e a sobreposição de canais de comunicação (o entrevistador tem de ter em atenção a forma como coloca as questões e como as enquadra em termos não verbais).

Consciente da informação supramencionada, na presente investigação, optei pela entrevista semiestruturada, uma vez que oferece alguma liberdade aos inquiridos, ao mesmo tempo que garante a abordagem de todos os tópicos que se pretendem respondidos. Para além destes aspetos, a escolha por este tipo de entrevista teve em conta a minha inexperiência enquanto entrevistadora. Elaborei então um guião de entrevista, composto por cinco blocos temáticos (anexo 2): o primeiro tem como objetivo legitimar a entrevista e motivar o entrevistado; o segundo contem questões sobre a caracterização do inquirido; o terceiro debruça-se sobre a dinâmica organizacional do departamento; as questões do quarto bloco relacionam-se com o papel do coordenador de departamento e, finalmente, o quinto e último conjunto de perguntas foca-se na experiência e opinião do entrevistado sobre a colaboração docente.

As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2013, tendo sido agendadas pessoalmente com as educadoras aquando da entrega dos inquiridos por questionário. Todas elas ocorreram nas escolas das respetivas educadoras, num espaço propício a um diálogo sem interrupções nem interferência de terceiros. No decurso das entrevistas, tentei ser flexível, dando espaço para recolher informação sobre outros

aspectos que não estavam contemplados no referido guião, mas que fossem interessantes para a investigação.

No total, foram realizadas dez entrevistas: duas pessoas de cinco departamentos de diferentes Escolas Básicas Integradas. Procurei seleccionar, em cada departamento, docentes em distintos momentos da carreira: um com mais experiência e outro com menos tempo de serviço, no sentido de depois analisar se existiam diferenças significativas nas suas experiências e representações.

6. Processamento e análise dos dados

Como já foi explicitado anteriormente, este estudo enquadra-se num quadro de investigação misto, tendo-se obtido dados de carácter quantitativo e outros de cariz qualitativo.

Os dados quantitativos, resultantes do inquérito por questionário, foram alvo de análise estatística, com recurso ao programa *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences* – para o Windows, versão 15.0. Para todas as variáveis, procedeu-se à análise de frequências e percentagens. No sentido de comparar diferentes grupos, nomeadamente as perspetivas dos docentes em diferentes situações profissionais, recorreu-se ao cruzamento de variáveis em tabelas de contingência com o teste de Qui-quadrado para apurar a dependência ou independência estatística das variáveis e também ao teste *U* de Mann-Whitney, no sentido de averiguar a existência de diferenças estatísticas entre determinados grupos de docentes.

Os dados qualitativos, obtidos por entrevistas, foram submetidos a uma análise de conteúdo de carácter categorial. Este método de análise preocupa-se em “fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 251). Como explica Lima (no prelo), “os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados”. O investigador, neste tipo de análise, deve então organizar a informação, procurando semelhanças e diferenças, assim como agrupamentos e modelos, salientando os aspectos mais importantes, pois “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias” (Bell, 1997, p. 160).

Após a transcrição das entrevistas, foi construído um sistema de categorias para analisar a informação. Importa mencionar que, no sentido de garantir que o referido sistema de categorias fosse fiável, aquele foi submetido à situação de teste-teste, recriando “um processo de recodificação em diferentes circunstâncias, com diferentes codificadores” (Lima, no prelo). Foi então solicitado a dois codificadores – educadoras de infância com grau académico de mestre – para, de forma independente, codificarem as unidades de registo de acordo com o sistema de categorias facultado. Consciente de que o acordo entre os codificadores pode dever-se ao acaso, aplicou-se o *kappa* de Cohen, teste que “introduz, nos cálculos do grau do acordo, uma correção para a possibilidade de isso ter acontecido” (Lima, no prelo). Baseando-me na interpretação de Brennan e Silman (1992, citados em Lima, no prelo), constata-se que o grau de acordo entre os codificadores é “Muito Bom” – com valor de 0.812 –, levando-me a concluir que o sistema de categorias é fiável.

Seguidamente, aplicou-se o sistema de categorias (anexo 3) a toda a informação obtida e procedeu-se à sua análise no sentido de compreender as perceções dos inquiridos e perceber se iam ao encontro daquilo que os dados quantitativos indicavam.

7. Considerações éticas

O processo de investigação que “tem como objecto de estudo a aprendizagem e o comportamento dos seres humanos (...) pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afectar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19). Por isso, foi considerado um conjunto de princípios éticos que o investigador em educação deve ponderar, nomeadamente o direito à privacidade, já que este “é um direito importante e implica que os indivíduos envolvidos possam decidir que aspectos das suas atitudes, opiniões, hábitos, excentricidades, dúvidas e medos pessoais podem ser comunicados ou escondidos de outros” (Andersen, 1990, p. 24); o direito ao anonimato, uma vez que como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 77) “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”; o direito à confidencialidade, na medida em que esta “envolve um claro entendimento entre o investigador e o participante conforme o uso a ser realizado com os dados recolhidos” (Andersen, 1990, p. 24); e o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador, que deve “assegurar, particularmente aos

potenciais participantes, que não serão prejudicados por terem participado” na investigação (Tuckman, 2000, p. 22).

Lima (2006), com base no Relatório *Belmont*, lançado em 1978 pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, nos Estados Unidos da América, sintetiza e explicita os três princípios éticos básicos a ter em conta, especificamente o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça. O investigador deve respeitar os participantes na investigação, protegendo-os e tendo o cuidado de utilizar a informação recolhida em benefício de todos. Ao proceder-se desta forma, ficam assegurados os cuidados éticos necessários para com todos os participantes.

De acordo com estes pressupostos, foi utilizado um documento de consentimento informado – anexo 4 –, que foi assinado por mim e por cada um dos entrevistados antes da realização das respetivas entrevistas, onde se clarificavam os objetivos da investigação, o papel de cada interveniente no estudo e foi pedida autorização aos participantes para se fazer um registo áudio das entrevistas. Foi dada a oportunidade de os entrevistados alterarem qualquer informação que não fosse ao encontro do seu pensamento. Outro cuidado que se teve foi o de atribuir denominações fictícias aos diversos intervenientes, no sentido de se garantir o seu anonimato e a sua confidencialidade.

Neste capítulo recordaram-se as questões de pesquisa e apresentaram-se os objetivos da investigação. Deram-se a conhecer e justificaram-se as opções metodológicas selecionadas, descrevendo todos os procedimentos utilizados no percurso do estudo. Foi apresentada e caracterizada a População alvo, recorrendo às variáveis contidas na primeira parte do inquérito por questionário, nomeadamente o sexo, a idade, as habilitações académicas, a situação profissional, o tempo de serviço e o tempo de serviço na escola onde está atualmente. Apresentou-se o modelo de análise que serviu de base para a construção dos instrumentos de recolha de dados – inquérito por questionário e a entrevista. Descreveram-se os contornos da aplicação e análise dos referidos instrumentos e, por fim, relataram-se os aspetos éticos que foram previstos. O próximo capítulo debruçar-se-á sobre a apresentação e análise dos dados.

Capítulo III - Apresentação e análise dos resultados

No presente capítulo apresentar-se-ão os dados recolhidos na investigação empírica, procedendo-se à sua análise. Como foi explicitado no capítulo anterior, os dados resultantes do inquérito por questionário foram tratados com recurso ao programa *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences* –, através de tabelas de frequências e alguns testes de comparação de grupos, nomeadamente entre os docentes em diferentes situações profissionais. Tentou-se verificar se a situação profissional dos docentes influencia as suas vivências e perceções sobre o trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares a que pertencem. Quanto aos dados obtidos através das entrevistas, estes foram submetidos à análise de conteúdo categorial e irão servir para melhor compreender os resultados quantitativos.

Importa mencionar que os dados referentes à primeira parte do questionário – caracterização socioprofissional dos educadores do departamento – foram já apresentados no capítulo anterior, no ponto referente à População e amostra. Os restantes dados do questionário, que dizem respeito ao cerne da investigação, assim como os das entrevistas serão seguidamente analisados e interpretados em diferentes secções, que correspondem às questões da pesquisa. Desta forma, em cada parte, tentar-se-á responder às questões que constituem o mote desta investigação.

1. Questão central

- Qual o papel desempenhado pelo departamento curricular na promoção e estruturação das práticas de colaboração docente na educação pré-escolar?

Como é lógico, a grande parte das perguntas, quer no inquérito por questionário, quer na entrevista, apontava no sentido de tentar responder à questão central do estudo. Para perceber em que medida o departamento curricular faz parte da vida profissional dos docentes foi analisada a frequência das reuniões. Para conhecer a dinâmica das reuniões de departamento e o seu papel na promoção do trabalho colaborativo entre os seus membros procurou-se conhecer o tipo de atividades mais desenvolvidas, caracterizar o ambiente vivido durante as reuniões e conhecer as práticas que os coordenadores adotam para promover o trabalho entre os colegas. São, então, as respostas dos inquiridos a essas questões que, seguidamente, serão apresentadas e analisadas.

1.1. Frequência com que se realizam as reuniões de departamento

Em relação à frequência das reuniões dos respectivos departamentos curriculares, como se pode verificar na figura 6, a maioria dos inquiridos, 46%, respondeu que aquelas eram mensais, 27,7% dos educadores apontaram que as suas reuniões ocorriam de dois em dois meses (bimensais) e 26,3% referiram que a frequência das reuniões dos respectivos departamentos era trimestral.

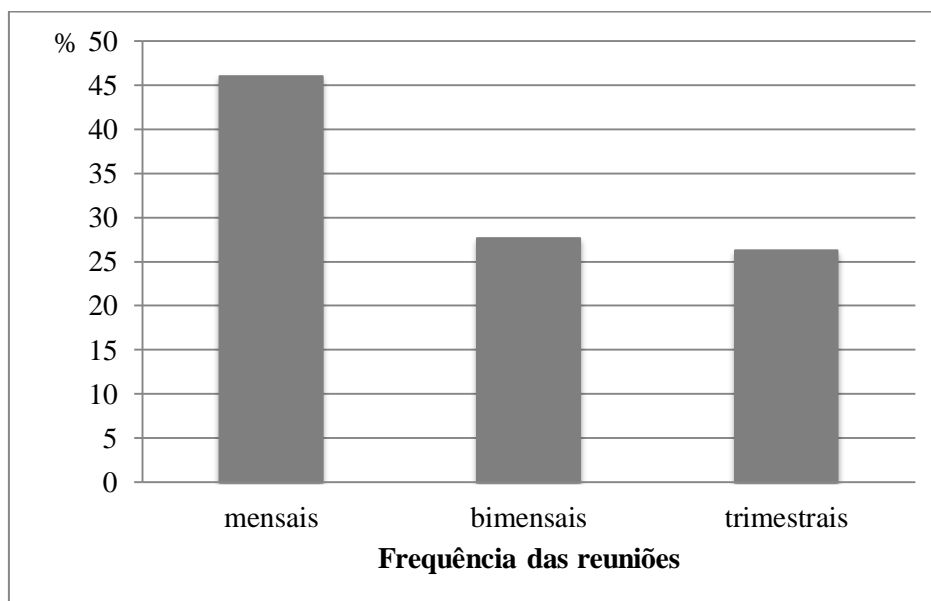


Figura 6 - Frequência das reuniões do departamento curricular

1.2. Tipo de atividade mais realizado no departamento curricular

Perante a questão sobre qual o tipo de trabalho mais usado no departamento, como o quadro 3 demonstra, uma esmagadora maioria dos educadores, 83,7%, apontou a transmissão de informações por parte do coordenador de departamento como sendo o tipo de trabalho mais frequentemente realizado nas reuniões dos departamentos curriculares. O trabalho em conjunto foi, por sua vez, referenciado como sendo o segundo tipo de atividade mais realizado no departamento, com 70,4%. Finalmente, o trabalho em subgrupos foi identificado como o menos utilizado, com 69,6% das respostas dos inquiridos. Estes dados indicam que as experiências departamentais dos educadores são bastante semelhantes, pois na maioria dos casos estudados, domina uma componente expositiva levada a cabo pelo coordenador do departamento, fazendo com que o trabalho em colaboração, realizado em conjunto ou em subgrupos, ainda não seja a prática mais recorrente no decorrer das reuniões.

	Mais usado	Segundo mais usado	Menos usado
Transmissão de informações	83,7%	5,9%	10,4%
Trabalho em conjunto	10,4%	70,4%	19,3%
Trabalho em subgrupos	6,7%	23,7%	69,6%

Quadro 3 – Tipos de trabalho mais utilizados nas reuniões do departamento curricular

Em relação aos dados qualitativos, obtidos através das entrevistas, estes também apontam no mesmo sentido que as informações supramencionadas. É feita referência à predominância da transmissão de informações por parte do coordenador do departamento, apesar de haver espaço para o trabalho em conjunto. O trabalho em subgrupos também é indicado como sendo de carácter mais pontual.

Depende dos assuntos a tratar, mas, na maior parte das vezes, [as reuniões] são mais expositivas. A coordenadora de departamento é quem costuma expor os assuntos, mas se houver alguma atividade ou algum tema, todas damos a nossa opinião... Se houver algum problema, também damos, mas, na maior parte das vezes, é mais de exposição de assuntos do pedagógico, por parte da coordenadora (E2, DL).

Normalmente, [a reunião] é mais informativa, mas também há sempre lugar para a opinião de todas as colegas, os seus pareceres e assim (E1, DG).

De um modo geral não há [trabalho em subgrupos], mas este ano realizaram-se subgrupos para trabalhar as fichas de avaliação. Já fizemos anteriormente, com as fichas de diagnóstico, também fizemos subgrupos, mas só nessas situações, de resto não tem havido. Os subgrupos eram formados de acordo com as idades com que cada educadora estava a trabalhar. Tenta-se juntar, mais ou menos, por idades... (E2, DG).

1.3. Ambiente de trabalho do departamento curricular

Como se constata no quadro 4, de forma geral, numa escala de mau – razoável – bom – muito bom, os educadores classificam, nos diversos aspetos apresentados, o ambiente de trabalho dos respetivos departamentos curriculares como sendo “bom”, apresentando percentagens que rondam os 50%.

	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom
Respeito mútuo	0,7%	17,5%	43,1%	38,7%
Interajuda	2,2%	20,4%	54%	23,4%
Sinceridade	0,7%	34,3%	46,7%	18,2%
Espírito de abertura	1,5%	29,2%	50,4%	19%
Afinidade entre os diferentes docentes do departamento	0%	38,7%	51,1%	10,2%
Confiança coletiva no trabalho desenvolvido pelo departamento	0,7%	21,9%	47,4%	29,9%
Compreensão e aceitação dos diferentes tipos de personalidade	1,5%	33,6%	50,4%	14,6%
Abertura em relação às novas situações que emergem no contexto	0,7%	29,2%	59,1%	10,9%

Quadro 4 – Ambiente de trabalho do departamento curricular

Nas entrevistas, apenas uma educadora evidenciou a situação profissional como um fator que influencia a sua perceção sobre o ambiente vivido no departamento. Contudo, e à semelhança da maioria das entrevistadas, mencionou que no seu departamento curricular havia um bom ambiente entre as colegas:

Na minha perspetiva, como contratada é que não conheço muita gente, mas entre aqueles que conheço o ambiente é bom, de respeito, interajuda (...) mas acho que também não há muito esforço para integrar as colegas contratadas (E1, DC).

É um ambiente calmo, há um certo respeito entre todas. É claro que há sempre algumas colegas que “chocam” umas com as outras, mas, de forma geral, há um clima de respeito e diálogo entre todas (E2, DM).

1.4. Práticas que um coordenador de departamento pode adotar para promover o trabalho colaborativo no departamento

As três práticas que um coordenador de departamento pode adotar para promover o trabalho colaborativo no seio do departamento curricular, consideradas como as mais importantes pelos educadores de infância foram, em primeira instância, incentivar a partilha e a colaboração entre os membros do departamento, com 60,4% de respostas; seguidamente, com 49,3%, certificar-se de que estão criadas as condições para se desenvolver um trabalho em colaboração e, como terceira mais importante, envolver-se no trabalho com os seus pares, com 38,1% (quadro 5). Importa realçar o facto de a primeira escolha apresentar uma percentagem significativa, revelando a importância que os educadores depositam no coordenador enquanto promotor da colaboração no seio do departamento. De facto, este aspeto é destacado por grande parte dos entrevistados, por exemplo:

O coordenador é fundamental para que o departamento funcione e trabalhe bem. Não é o único fator para as coisas correrem bem ou mal, mas tem uma grande responsabilidade. Ele tem de conseguir criar um bom ambiente entre todos, ouvir e dar espaço para as colegas darem a sua opinião, mas ao mesmo tempo conseguir gerir aqueles pontos de vista diferentes que surgem. Acho que tem de ter uma atitude que permita a partilha, o diálogo e não impor aquilo que pensa ou que acha que é certo (E2, DM).

Por outro lado, é interessante registar que as opções de resposta relacionadas com as funções “supervisivas” do coordenador de departamento (supervisionar o trabalho realizado pelos membros do departamento e avaliar o trabalho realizado pelos membros do departamento) foram as menos escolhidas pelos educadores. Cerca de 85% dos inquiridos não escolheram estas opções.

	A mais importante	2ª mais importante	3ª mais importante	Não escolhida
Incentivar a partilha e a colaboração entre os membros do departamento	60,7%	20,1%	11,7%	7,5%
Supervisionar o trabalho realizado pelos membros do departamento	4,5%	3%	7,5%	85%
Certificar-se de que estão criadas as condições para se desenvolver um trabalho em colaboração	18,7%	49,3%	10,4%	21,6%

Propor pistas/temas de trabalho	10,4%	10,4%	18,8%	60,4%
Envolver-se no trabalho com os seus pares	5,2%	15,7%	38,1%	41%
Avaliar o trabalho realizado pelos membros do departamento	0,7%	1,5%	13,5%	84,3%

Quadro 5 – Práticas que o coordenador do departamento curricular deve adotar

Quando confrontados com a questão sobre as formas de atuação do seu coordenador de departamento face à promoção do trabalho colaborativo, as opiniões dos entrevistados dividiram-se, havendo quem considerasse que o seu coordenador adotava estratégias eficazes (primeiro excerto) ou, pelo contrário, quem achasse que o coordenador se limitava à mera transmissão de informações (segundo excerto).

Ela [coordenadora de departamento] traz os assuntos ou temas, expõe ao departamento, pede-nos sugestões e depois decidimos em conjunto o que vamos fazer, como vamos fazer, que atividades, que estratégias. Acho que tem funcionado bem, não vejo que outras coisas ela poderia fazer (E1, DM).

Ela [coordenadora de departamento] limita-se muito a expor as informações do pedagógico (...). As coisas são impostas (...). Falta o diálogo com as pessoas. Ela está nesse cargo obrigada e então não sabe gerir as pessoas, dialogar e depois as pessoas acabam por se retrair (E2, DL).

2. Questões complementares

2.1. Quais os tipos de relações entre colegas desenvolvidos nos departamentos?

De entre uma lista de diferentes atividades que se podem desenvolver entre os colegas do departamento (quadro 6), os educadores destacaram a análise e discussão com os colegas sobre o trabalho desenvolvido, numa postura reflexiva e aberta à aprendizagem uns com os outros, como um dos tipos de relação mais frequentemente realizado. De facto, e como se constata no quadro 6, 31,1% considerou-a como a atividade mais frequente e 21,5% como a terceira mais frequente. Apesar de não ter conseguido a percentagem mais elevada na categoria da segunda mais frequente, que coube à disponibilidade de ajuda e apoio aos colegas que pedem conselhos, com 18,5%, também obteve uma percentagem significativa de respostas, 14,8%, perfazendo um total

de respostas de 67,4%.

Dos restantes tipos de atividades, realçam-se a planificação conjunta de atividades que foi referenciada por 53,3% dos educadores, especificamente 20,7% como sendo a mais frequente, 17,8% como a segunda mais frequente e 14,8% como a terceira mais frequente. A partilha de materiais didáticos e pedagógicos obteve um número considerável de respostas nas categorias de segundo e terceiro tipo de atividade mais frequente, com 16,3% em cada uma. Nos dados obtidos através das entrevistas estes tópicos foram também apontados, como se verifica nos seguintes excertos:

Fazemos atividades em conjunto, partilha de materiais, algumas planificações em conjunto, partilha de registos diários daquilo que acontece no dia-a-dia (E1, DG).

Planificamos e desenvolvemos atividades em conjunto, como pelas festas de natal, convívios com toda a escola, visitas de estudo. Trocamos materiais, livros do plano nacional de leitura, histórias que acontecem com os miúdos (E2, DL).

	A mais frequente	2ª mais frequente	3ª mais frequente	Não escolhida
Contar aos colegas histórias que acontecem com os alunos	17,8%	9,6%	13,3%	59,3%
Procurar ideias junto dos colegas	10,4%	14,1%	12,6%	63%
Colaboração pontual em alguma atividade	9,6%	8,9%	11,9%	69,6%
Planificação conjunta de atividades letivas	20,7%	17,8%	14,8%	46,7%
Disponibilidade de ajuda e apoio aos colegas que pedem conselhos	3%	18,5%	9,6%	68,9%
Partilha de materiais didáticos e pedagógicos	7,4%	16,3%	16,3%	60%
Análise e discussão com os colegas sobre o trabalho desenvolvido, numa postura reflexiva e aberta à aprendizagem uns com os outros	31,1%	14,8%	21,5%	32,6%

Quadro 6 – Tipos de relações entre colegas que se podem desenvolver no departamento

Contudo, ao analisar-se o quadro 6 no seu todo, pode concluir-se que, apesar de ser notório algum destaque para a atividade de análise e discussão com os colegas sobre o trabalho desenvolvido, são desenvolvidos diversos tipos de atividades entre os colegas no seio dos departamentos curriculares, uma vez que as respostas dos inquiridos foram

distribuídas pelas diversas hipóteses de resposta. As respostas das entrevistas evidenciam isso mesmo:

Partilhamos ideias engraçadas para trabalhar no dia a dia com as crianças, conversamos sobre coisas que as crianças dizem, relatam e fazem (...) partilhamos estratégias, conversamos sobre temáticas como a indisciplina, por aí. (...) conselhos para quem tem menos anos de experiência (E1, DC).

Fazemos trabalhos em grupo ou todas juntas, discutimos o que fizemos, o que vamos fazer, o que se pode fazer para as atividades correrem melhor... Há sempre um momento ou outro para tirar dúvidas, para partilhar ideias, materiais. Às vezes algumas colegas levam ou falam sobre livros ou jogos que compraram ou que têm nas suas salas e que acham bons (E1, DM).

2.2. Que importância atribuem os educadores ao trabalho colaborativo no departamento?

A partir de uma lista de aspetos relacionados com a colaboração docente, os educadores tiveram de assinalar em que contexto – departamento curricular, conselho de núcleo, escola em geral ou jardim-de-infância – aqueles assumiam maior relevância.

Com base nos resultados apresentados no quadro 7, pode concluir-se que os contextos que assumem maior importância nos diversos aspetos da vida dos educadores são o departamento curricular e o conselho de núcleo. Para 40,9% dos educadores inquiridos, o departamento curricular exerce uma maior influência na formação da sua identidade profissional. 42,3% referem o departamento como o contexto onde existe uma maior partilha de valores, ideias, experiências e interesses. Para 41,6%, é no departamento que assumem uma visão comum sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao conselho de núcleo, 43,1% dos educadores questionados afirmam que este contexto lhes proporciona um sentimento de pertença a uma comunidade, enquanto 46% identificam-no como uma zona de conforto onde encontram apoio e suporte e 41,6% dos inquiridos referem que é no núcleo que existe uma maior afinidade com os colegas.

	Departamento Curricular	Conselho de Núcleo	Escola em geral	Jardim-de-infância
Formação da identidade profissional do educador/docente	40,9%	13,9%	38,7%	6,6%
Partilha de valores, ideias, experiências e interesses	42,3%	32,1%	22,6%	2,9%
Visão comum sobre o processo de ensino-aprendizagem	41,6%	25,5%	30,7%	2,2%
Sentimento de pertença a uma comunidade	14,6%	43,1%	39,4%	2,9%
Zona de conforto onde se encontra apoio e suporte	26,3%	46%	22,6%	5,1%
Afinidade com os colegas	25,5%	41,6%	27%	5,8%

Quadro 7 – Contexto que assume maior importância na vida profissional dos educadores

Os dados obtidos através das entrevistas ajudam a interpretar estes resultados, pois as educadoras, perante a questão sobre qual a importância do departamento curricular nas suas vidas profissionais, focaram exatamente os pontos em destaque no quadro 7:

[O departamento] tem um papel de suporte (...). Existe uma outra dinâmica no departamento, pelo facto de serem só os nossos pares profissionais... Dá-nos uma outra envolvimento e riqueza, um protagonismo, que outro tipo de reuniões não poderia ter... só pela profissão em si. Congregar experiências só relativas aos nossos escalões etários, dos 3 aos 6 anos. São vivências que não são abrangidas por outros ciclos, portanto são sempre uma mais-valia e mais rico. É um espaço importante, sem dúvida (E2, DC).

É lá [no departamento] que eu encontro as pessoas que partilham das mesmas expectativas, das mesmas intenções de trabalho... é no departamento que estão os profissionais de educação de infância com os quais eu trabalho e é lá que planificamos atividades próprias, específicas para as faixas etárias com as quais trabalhamos (E1, DL).

Face à questão sobre qual a estrutura de gestão e administração que assume uma maior relevância no seu quotidiano profissional, as entrevistadas, na sua maioria, acabaram por identificar o conselho de núcleo como a mais importante, dada a

proximidade e o contacto constante com esta estrutura.

A [estrutura de gestão e administração] mais importante, normalmente, é o conselho de núcleo, porque discutimos informações da escola onde estamos, dos nossos alunos e turmas. Acho que há outro tipo de vivência, há uma maior interação entre as colegas, que não há no departamento. Também porque no departamento só estamos juntas uma vez por mês, acho que acaba por não haver muita cooperação e ajuda entre todos e no núcleo estamos em interação todos os dias umas com as outras. (E1, DG)

Assim, nas questões de cariz mais “curricular”, como a visão sobre o processo ensino-aprendizagem, a identidade profissional e a partilha de experiências e interesses, é o departamento curricular que assume uma maior importância, enquanto nas “afinidades” os educadores optam pelo conselho de núcleo como a sua zona de conforto, onde se sentem mais à vontade.

2.3. Qual o impacto das práticas de colaboração docente na prática pedagógica dos docentes?

Quando questionadas sobre o impacto da colaboração entre colegas nas suas vidas profissionais, as educadoras responderam, na sua maioria, tanto nos inquéritos por questionário, como nas entrevistas que a colaboração era uma mais-valia. Como indica o quadro 8, os itens “aumenta a minha criatividade, devido à troca de experiências e à discussão de ideias”, “ajuda-me a identificar e a resolver problemas comuns”, “promove a minha aprendizagem contínua, devido à partilha de conhecimentos e experiências” e “aumenta a minha capacidade para responder a novos desafios” obtiveram um nível de concordância (concordo e concordo completamente) a rondar os 90%, o que vai ao encontro do que as educadoras entrevistadas referiram como as principais vantagens obtidas através do trabalho em colaboração:

[A colaboração] ajuda-nos na nossa prática, a dar ideias e atividades, na resolução de problemas, de questões. Por exemplo, se o que nos acontece é parecido com o que acontece a alguém que está no nosso departamento, porque não expor isso e trabalhar em conjunto, para nos melhorarmos, não é? Podemos encontrar novas soluções, novas perspetivas... (E1, DC).

À semelhança dos tópicos anteriores, mais de 80% dos inquiridos afirmam concordar ou concordar completamente com os itens “dá-me uma maior confiança profissional” e “oferece-me mais oportunidades de desenvolvimento e de realização profissional”. Nas entrevistas, obtiveram-se as seguintes referências:

Se houver colaboração as pessoas estão mais motivadas. Até podem ter pontos de vista diferentes, mas estão a colaborar e chegamos todos a um consenso. A nível pessoal é importante expor as nossas próprias ideias e conseguir também algum tipo de ajuda por parte dos colegas. (E2, DC)

As docentes também concordam que o trabalho colaborativo contribui para melhorar as suas práticas pedagógicas (65% concorda e 30,7% concorda completamente) e que aumenta a sua capacidade de refletir criticamente sobre o seu desempenho profissional (58,4% concorda e 37,2% concorda completamente), como mostram as seguintes afirmações:

[A colaboração] contribui para melhorar a nossa prática pedagógica no dia a dia. Se nós colaborarmos e articularmos umas com as outras, o nosso trabalho fica muito mais rico (E2, DL).

É através da partilha que vamos melhorando o nosso trabalho, que vamos refletindo... (E1, DC).

Apenas o item onde se refere que o trabalho entre colegas diminui a sobrecarga de trabalho dos educadores, obteve uma maioria de discordância (47,4% discordaram e 14,6% discordaram completamente). Nas entrevistas não houve nenhuma referência a este tópico, pelo que se pode deduzir que os docentes não associam o trabalho colaborativo à diminuição do trabalho. Apesar deste resultado, parece que os educadores reconhecem que a colaboração tem um impacto significativo nas suas vidas profissionais, tendo em conta que nos restantes aspetos há uma concordância acima de 80%.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente
Aumenta a minha criatividade, devido à troca de experiências e à discussão de ideias	0%	1,5%	56,9%	41,6%
Ajuda-me a identificar e a resolver problemas comuns	0%	2,2%	61,3%	36,5%
Promove a minha aprendizagem contínua, devido à partilha de conhecimentos e experiências	0%	2,2%	56,9%	40,9%
Aumenta a minha capacidade para responder a novos desafios	0%	3,6%	63,5%	32,8%
Dá-me uma maior confiança profissional	0,7%	11,7%	62%	25,5%
Melhora as minhas práticas pedagógicas	0%	4,4%	65%	30,7%
Aumenta a minha capacidade de refletir criticamente sobre o meu desempenho profissional	0%	4,4%	58,4%	37,2%
Oferece-me mais oportunidades de desenvolvimento e de realização profissional	1,5%	6,6%	64,2%	27,7%
Diminui a minha sobrecarga de trabalho	14,6%	47,4%	29,9%	8%

Quadro 8 – Impacto que o trabalho colaborativo entre colegas tem no desenvolvimento profissional dos educadores

2.4. Que fatores facilitam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente?

A condição que os educadores identificam como a mais importante para que haja um clima propício à colaboração é a recetividade para a partilha de ideias, com 45,2% de respostas (quadro 9). A segunda mais importante, por sua vez, é a recetividade para colaborar com os outros, com 38,5% (quadro 9), fatores também amplamente salientados pelas entrevistadas:

Primeiro, uma predisposição para as pessoas conviverem umas com as outras, porque acho que as pessoas estão muito fechadas no seu mundo, nas suas coisas. Segundo, ter um espírito de partilha, porque as pessoas, muitas vezes, não têm (E1, DC).

A terceira condição mais importante, apontada pelos educadores como fundamental para que haja um clima propício à colaboração, é a gestão organizada e competente do departamento, com 28,9% (quadro 9), aspeto também largamente

referido nas entrevistas:

Primeiro a abertura para colaborar umas com as outras, que venham com ideias e não pensando que se vão pôr à sombra das outras. O coordenador que sabe orientar e gerir também é importante (E1, DM).

A maioria dos inquiridos não assinalou os itens relativos aos horários (83,7%) e aos espaços físicos como condições facilitadoras à colaboração entre colegas (94,1%).

	A mais importante	2ª mais importante	3ª mais importante	Não escolhida
Interesses e valores comuns entre os professores	16,3%	20,7%	17,8%	45,2%
Recetividade para a partilha de ideias	45,2%	26,7%	15,6%	12,6%
Recetividade para colaborar com os outros	21,5%	38,5%	23,7%	16,3%
Gestão organizada e competente do departamento	15,3%	8,1%	28,9%	47,4%
Organização de horários compatíveis com o trabalho de equipa dos professores	1,5%	4,4%	10,4%	83,7%
Espaço físico comum	0%	2,2%	3,7%	94,1%

Quadro 9 – Condições necessárias para que haja um clima propício à colaboração entre colegas

2.5. Que fatores dificultam o desenvolvimento de práticas de colaboração docente?

Como está patente no quadro 10, no que diz respeito aos maiores obstáculos à colaboração entre colegas, os educadores, na generalidade, apontaram fatores relacionados com a falta de abertura por parte dos membros do departamento. Para 36% dos inquiridos, o maior obstáculo é a falta de recetividade para a partilha de ideias. Também para 36% dos educadores, o segundo maior obstáculo é a falta de motivação para colaborar com os outros. Por fim, o terceiro maior obstáculo, com 22,1% de respostas, é o facto de haver interesses e valores divergentes entre os colegas. As respostas das educadoras entrevistadas explicam estas opções:

Sinto que há colegas que trabalham na sua sala, mas que fica fechado ali. Não gostam de partilhar (E1, DRP).

A imposição de ideias, não respeitar as ideias dos outros, não estar aberto a ouvir o que os outros dizem [são os maiores obstáculos] (E1, DM).

	O maior obstáculo	2ª maior obstáculo	3ª maior obstáculo	Não escolhida
Interesses e valores divergentes entre os professores	14%	11,8%	22,1%	52,2%
Falta de receptividade para a partilha de ideias	36%	20,6%	11%	32,4%
Falta de motivação para colaborar com os outros	19,9%	36%	13,2%	30,9%
Escassez de tempo destinado a este tipo de trabalho	4,4%	5,9%	16,2%	73,5%
O tempo das reuniões marcado após uma jornada de trabalho	6,6%	7,4%	8,1%	77,9%
Isolamento do espaço físico de trabalho	3,7%	2,9%	7,4%	86%
Exposição das “fragilidades”	4,4%	1,5%	5,9%	88,2%
Reuniões com uma ordem de trabalhos demasiado extensa	3,7%	7,4%	2,9%	86%
Ausência de consensos devido às diferentes sensibilidades dos docentes	7,4%	6,6%	12,5%	73,5%
Outra. Inflexibilidade do coordenador do departamento	0%	0%	0,7%	99,3%

Quadro 10 – Obstáculos à colaboração entre colegas

Apesar de nos inquéritos os itens relacionados com a falta de espaço físico e com o tempo terem sido pouco escolhidos, nas entrevistas, as educadoras mencionaram-nos como importantes obstáculos ao desenvolvimento de um trabalho em colaboração:

O maior obstáculo é a falta de tempo, porque o ensino está cada vez mais exigente, não só ao nível da prática pedagógica, mas ao nível de papéis e isso limita-nos muito. O espaço também não ajuda, porque como estamos em espaços diferentes é mais difícil nos juntarmos e, por isso, acabamos por trabalhar mais com as colegas da mesma escola (E2, DG).

Os obstáculos são o facto de nos termos de deslocar, termos de nos juntar várias vezes, ter reuniões extraordinárias... Tudo isso acarreta uma carga horária para além daquilo que está estipulado. Não é que não se faça com gosto, mas é um obstáculo (E1, DG).

2.6. Será que a situação profissional dos docentes influencia as suas vivências e percepções sobre o trabalho desenvolvido nos respectivos departamentos curriculares?

Para apurar se os docentes em diferentes situações profissionais têm percepções distintas sobre o ambiente do departamento curricular a que pertencem, recorreu-se ao teste U de Mann-Whitney, no sentido de averiguar se as medianas das duas amostras seriam iguais ou não. Aplicado o teste às diversas variáveis, constatou-se que em todos os casos, o valor de p é maior do que 0,05, pelo que temos de aceitar a hipótese da igualdade das medianas, concluindo-se que a situação profissional não influencia de forma significativa a forma como os docentes avaliam o ambiente de trabalho do seu departamento curricular.

Para verificar se a situação profissional dos docentes influencia as suas perspetivas sobre o papel do coordenador de departamento face à promoção do trabalho colaborativo, recorreu-se ao cruzamento de variáveis em tabelas de contingência com o teste de Qui-quadrado para apurar a dependência ou independência estatística das variáveis. Como o valor de p foi sempre superior ao nível de significância usual de 0,05, assume-se que há igualdade de variâncias, ou seja, pode concluir-se que a resposta dos inquiridos não é influenciada pela sua situação profissional. Assim constata-se que, também em relação ao papel do coordenador, os professores “do quadro” e os “contratados” têm pontos de vista semelhantes.

No sentido de averiguar se a situação profissional dos docentes influencia os pontos de vista dos distintos grupos sobre o impacto que o trabalho em colaboração pode ter nas suas vidas profissionais, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney. Aplicado o teste às variáveis, verificou-se que, em todos os casos, o valor de p foi maior do que 0,05, pelo que temos de aceitar a hipótese da igualdade das medianas. Conclui-se que a situação profissional não influencia de forma significativa a forma como os docentes avaliam o impacto que o trabalho colaborativo pode ter no seu desenvolvimento profissional.

Ao comparar os pontos de vista dos docentes com vínculo de trabalho a termo certo (contratados), com os colegas que já estão “efetivos”, com contrato a tempo indeterminado, sobre os fatores que podem facilitar o desenvolvimento de um trabalho em colaboração, verificou-se que ambos os grupos têm opiniões convergentes, pois ao aplicar-se o teste de Qui-quadrado, o valor de p foi sempre superior ao nível de significância usual de 0,05, levando-nos a aceitar a hipótese da igualdade de variâncias.

Desta forma, mais uma vez, a situação profissional não influencia significativamente as perspectivas dos educadores de infância.

Finalmente, e à semelhança do que se constatou nos diversos testes de comparação entre o grupo dos docentes “do quadro” e o grupo dos “contratados”, também no que diz respeito à opinião sobre os maiores obstáculos à colaboração, verifica-se que a situação profissional não influi nos pontos de vista dos inquiridos. De facto, em todas as variáveis testadas o valor de p foi superior a 0,05 – o nível de significância usual –, pelo que temos de assumir a igualdade de variâncias, ou seja, que a situação profissional não interfere nas opiniões sobre os obstáculos à colaboração entre colegas.

Ao longo desta terceira parte foi feita uma análise às diversas respostas dos educadores de infância, obtidas quer através do inquérito por questionário, quer através da entrevista, procurando, entretanto, encontrar significados para as mesmas e respostas para as questões que motivaram esta pesquisa. No próximo capítulo, serão apresentadas e comentadas as conclusões tiradas sobre as questões, seguidas de uma avaliação global sobre o desenvolvimento da investigação empírica.

Capítulo IV - Discussão e conclusões

Este derradeiro capítulo, que surge após o da apresentação e análise dos dados obtidos na investigação empírica, tem como principal propósito expor e discutir as conclusões mais relevantes do estudo, tendo em conta os contributos teóricos abordados na revisão da literatura, os objetivos e as questões que nortearam a pesquisa. Recorde-se que o objetivo central do estudo era compreender de que modo os departamentos curriculares, concretamente os da educação pré-escolar, promovem e estruturam as práticas de colaboração docente. Procurou-se, então, entender a postura dos departamentos face ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, recorrendo às vivências dos educadores no âmbito dos respetivos departamentos e às suas conceções sobre os benefícios da colaboração, as condições facilitadoras e os constrangimentos à implementação de um efetivo trabalho colaborativo.

No final do capítulo, são apresentadas as limitações que foram sendo constatadas no decorrer do estudo, os contributos que este traz ao conhecimento científico e ainda algumas pistas que poderão ser impulsionadora do desenvolvimento de futuras investigações relacionadas com a problemática aqui tratada.

1. Discussão dos resultados e conclusões

As estruturas de gestão intermédia, nomeadamente os departamentos curriculares, têm-se assumido como peças importantes na organização das escolas e nas vidas profissionais dos docentes. Têm a seu cargo diversas funcionalidades, como servir de elo de ligação com as estruturas do topo, discutir e tomar decisões de cariz pedagógico, contribuir para a formação dos docentes e promover um trabalho em colaboração entre os seus membros.

A partir dos resultados deste estudo, que apontaram a exposição de informações por parte do coordenador do departamento como o tipo de atividade mais realizada nas reuniões, pode concluir-se que nestas predominam as exigências burocráticas, sendo os departamentos os principais veículos de informação dos órgãos de gestão do topo. Este resultado vai ao encontro do que Pacheco (2006, p. 83) afirma: os departamentos curriculares são assumidos como “órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas curriculares”. Esta organização do trabalho dos departamentos curriculares, aliada à limitação do tempo da reunião e ao facto de esta apenas ocorrer, em média, uma vez por mês, faz com que se acabe por limitar o trabalho colaborativo e reflexivo entre os docentes, fazendo com que

estes optem, provavelmente, por formas de colaboração “confortáveis e complacentes”, pelo “conformismo”, pela “co-optação” ou ainda pelo “individualismo” (Hargreaves, 1998).

Apesar de os professores admitirem que algumas das informações, que são transmitidas nas reuniões, possam ser relevantes para a sua prática profissional, consideram que seria mais importante fazer da reunião um momento de partilha, de desenvolvimento de um trabalho colaborativo, de reflexão e de planeamento. Para tal, Hargreaves (1998, p. 290) sublinha a necessidade “de reformular as estruturas escolares afastando-as dos modelos modernos, de modo a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente, em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo”. Numa primeira instância, seria necessário que se reformulasse a forma como as reuniões são organizadas, no sentido de se atribuir uma maior atenção ao trabalho em conjunto, em detrimento das questões administrativas e burocráticas.

Outro aspeto sobre o qual se deve refletir é o facto de os educadores de infância não definirem o departamento curricular como a estrutura central das suas vidas profissionais. Consideram-no um órgão importante, mas apenas na vertente do “reino do conhecimento” (Siskin, 1994). Por outras palavras, no departamento partilham-se valores, ideias, experiências e interesses, tem-se uma visão comum sobre o processo ensino-aprendizagem e identificam-se com os restantes colegas, mas pelo facto de todos serem “especialistas” da mesma área. A este propósito, Siskin (1994, pp. 152-153) esclarece que os

academic departments are realms of particular types of knowledge (...) [and] it is the understood differences among these kinds of knowledge which construct the boundary lines, which draw people together around common interests, and which justify differing sets of administration rules and resources allocations.

As vivências dos participantes deste estudo vão ao encontro do que refere a autora supracitada. Ou seja, a área curricular revela ser determinante e influente na vida dos educadores, definindo o modo como eles se veem, como pensam e como agem. A área curricular faz parte das suas identidades profissionais. No entanto, os educadores não consideram que o departamento seja a estrutura social – local onde estão os colegas com quem se trabalha e convive de forma mais próxima – de referência, ao contrário do

que Siskin (1994) constatou no seu trabalho. Apontam, em vez daquele, o conselho de núcleo, ou seja, a escola onde lecionam, como a sua estrutura social de referência. É este contexto que dá aos educadores um sentimento de pertença a uma comunidade, sendo uma zona de conforto onde encontram apoio e suporte e onde existe uma maior afinidade e até amizade com os colegas.

Verifica-se que em aspetos relacionados com questões curriculares e com a identidade profissional, os participantes tendem a reconhecer o departamento como o local de referência, pois, como justifica Siskin (1994), em consequência da sua formação de base, os professores têm perspetivas, valores e discursos diferentes, tanto que acabam por ter mais em comum com colegas da sua disciplina, mesmo que de outras escolas, do que com colegas da mesma escola, mas de outros departamentos. Por outro lado, no que diz respeito à afinidade, à zona onde se sentem mais à vontade, os educadores identificam o conselho de núcleo (normalmente constituído por colegas também educadores e por professores do 1º ciclo do ensino básico) como o espaço onde desenvolvem e valorizam mais as relações interpessoais. A principal razão para esta constatação deve-se à proximidade, pois é neste contexto que estão os colegas com quem lidam e contactam diariamente e, por isso mesmo, com quem acabam por partilhar, discutir, planear e refletir mais frequentemente.

Importa todavia clarificar que, no estudo de Siskin (1994), os participantes eram professores do ensino secundário, pelo que trabalhavam todos no mesmo espaço físico, daí que o departamento curricular fosse, de facto, uma estrutura social próxima. Neste estudo, os participantes não têm acesso direto aos seus colegas de departamento numa base diária. Como já foi referido, em média, apenas se reúnem uma vez por mês, pois lecionam em diferentes escolas dispersas umas das outras. Desta forma, pode inferir-se que são estes os locais onde os docentes passam a maior parte do seu tempo, sendo lá que se desenrola a maior parte das suas vidas profissionais e, por isso mesmo, constituem as suas zonas de conforto. Nas entrevistas, as educadoras admitiram que era no núcleo, e principalmente com as suas colegas de profissão, que acabavam por desenvolver um trabalho em conjunto, sendo constante a discussão, reflexão e análise de questões relativas às suas práticas pedagógicas – que foi o tipo de atividade indicado como sendo o realizado de forma mais frequente.

Este aspeto tem influência direta no tipo de cultura que se vive no departamento, uma vez que, apesar de todos os educadores partilharem uma visão comum sobre o processo de ensino-aprendizagem, de partilharem as mesmas expectativas e valores e de

avaliarem o ambiente vivido durante as reuniões como sendo “bom”, o facto de se relacionarem melhor e de uma forma mais intensa com os colegas das suas escolas, aliado às reuniões esporádicas, onde predominam as questões burocráticas e administrativas, como já foi anteriormente explicitado, leva a que os docentes não se sintam tão à vontade para desenvolver um trabalho em colaboração com todo o grupo, preferindo fazê-lo com os docentes das respetivas escolas. Assim, esta realidade não vai ao encontro do que descrevem Little e McLaughlin (1993), que defendem que o departamento curricular deve ser encarado como o espaço mais proeminente de interdependência potencial entre os professores e que a sua força depende dos seus membros, ou seja, da partilha de experiências e da produção conjunta de conhecimento útil. Será talvez no conselho de núcleo que tal acontece, pois é lá que é mais provável que se estabeleçam relações eminentemente espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis (Hargreaves, 1998).

Como adverte Roldão (2007, p. 27), “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados”. E é esta a situação a que mais se assiste nos departamentos estudados, pois, segundo as explicações dos educadores nas entrevistas, o tipo de atividades que mais realizam em departamento é a planificação e implementação de uma atividade coletiva que depois é apresentada ao grande grupo ou à comunidade educativa. Não quer com isto dizer que não seja uma tarefa interessante e profícua para os envolvidos, no entanto não é o expoente máximo do que pode ser o trabalho em colaboração e não faz do departamento um espaço de efetiva interação e satisfação dos docentes. Há uma ausência, nos departamentos curriculares da educação pré-escolar, de uma reflexão *na, sobre e pela* ação, que parece ser compensada nos conselhos de núcleo.

De acordo com os resultados obtidos, constata-se que existe o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, por parte dos educadores, ou seja, estes identificam as mais-valias que a colaboração traz para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino. Assumem, à semelhança do que defende Hargreaves (1998), que este tipo de trabalho lhes proporciona mais oportunidades de aprendizagem e de aperfeiçoamento contínuo, conduzindo à melhoria das práticas pedagógicas, ao aumento da confiança profissional e da capacidade de resolver problemas ou de responder a novos desafios. O único aspeto em que não se verifica esta concordância é na diminuição da sobrecarga de trabalho.

Hargreaves (1998) considera que com o trabalho em colaboração “as tarefas e responsabilidades são partilhadas pelos professores”, mas os participantes discordaram veementemente deste ponto de vista. Esta posição dos docentes pode dever-se ao tipo de atividade, considerada como colaborativa, mais realizada nos departamentos, ou seja, à planificação e implementação conjunta de uma atividade, que normalmente implica mais reuniões para além das obrigatórias, ou à falta de motivação e interesse em trabalhar em conjunto com todos os colegas do departamento.

Na realidade, os principais obstáculos à colaboração entre colegas, apontados pelos participantes, foram justamente a falta de motivação para colaborar com os outros e a pouca recetividade para a partilha, o que pode ser um indício do que acontece nos departamentos estudados.

Outro aspeto que é importante reter é o modo como os docentes veem o papel do líder do departamento face à promoção do trabalho conjunto. De modo geral, os educadores consideram que o coordenador de departamento tem um papel determinante no tipo de trabalho a desenvolver nesta estrutura, referindo que aquele deve ser o promotor do espírito colaborativo, devendo criar as condições necessárias para se trabalhar em conjunto, lançar pistas e temas de trabalho, incentivar a partilha e a colaboração entre os membros, mas envolvendo-se com o grupo. O coordenador deve ser alguém que lance o mote, que dê um rumo e que trabalhe com o grupo, pois, como afirmam Fullan e Hargreaves, “a existência [de um coordenador de departamento] enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola” (2001, p. 151). É então claro que os educadores compreendem a importância do papel que o coordenador assume perante o departamento. Aliás, a gestão competente e organizada do departamento foi um dos itens assinalados como sendo uma das condições mais importantes para um clima propício à colaboração.

Finalmente, outra conclusão deste estudo é que a situação profissional dos docentes parece não influenciar, de forma significativa, a forma como aqueles interpretam os diversos aspetos relacionados com o trabalho desenvolvido no departamento curricular (desde o ambiente vivido nas reuniões, o contexto com o qual mais se identificam, o papel do coordenador do departamento, os obstáculos à colaboração entre colegas e as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho colaborativo). Os educadores “contratados”, são, na sua maioria, mais novos, tendo terminado a sua formação inicial há menos tempo do que os “do quadro” e,

normalmente, durante a sua carreira vão integrando diferentes departamentos, no entanto, apesar desses fatores que contrastam com as condições dos docentes “do quadro” – mais velhos, possuindo uma carreira mais estável, estando normalmente vários anos na mesma escola e no mesmo departamento –, constata-se que os seus pontos de vista convergem nas várias situações analisadas.

2. Limitações do estudo e pistas para investigações futuras

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, uma limitação prende-se com o facto de o questionário apenas conter questões de resposta fechada, o que poderá ter condicionado as respostas dos inquiridos. Contudo, para tentar colmatar esta situação e obter um conhecimento mais aprofundado, foram realizadas entrevistas a dois docentes de cada departamento.

Outra limitação ao desenvolvimento deste estudo prendeu-se com o fator tempo, pois, frequentemente, o tempo dedicado à pesquisa era condicionado pelos afazeres profissionais, que se sobrepunham. Simultaneamente, a falta de experiência enquanto investigadora revelou também ser uma dificuldade nas diversas fases da concretização do estudo, como na condução das entrevistas, pois o nervosismo constante e a preocupação em obter as respostas a todas as questões fizeram com que, muitas vezes, seguisse o guião de forma rígida, podendo ter deixado “escapar” alguma informação interessante e relevante que não estivesse prevista, mas que poderia complementar e enriquecer o estudo. A inexperiência na utilização do programa estatístico *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences* –, para o tratamento dos dados quantitativos, e na análise de conteúdo, concretamente na categorização dos dados qualitativos, contribuíram para a demora do processo de análise dos resultados. No entanto, importa frisar que considero que estes aspetos condicionantes não põem em causa a legitimidade do estudo, apenas tornaram todo o processo mais moroso e rígido, pelo que o mesmo pode contribuir para o alargamento do conhecimento e compreensão sobre o trabalho desenvolvido no seio dos departamentos curriculares.

Por fim, e tendo em conta que a temática aqui abordada se reveste de alguma complexidade, tendo implicações na qualidade das escolas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos e que o presente estudo se debruçou, fundamentalmente, sobre as perceções que os educadores têm sobre o papel que o departamento curricular

desempenha na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes, seria interessante aprofundar outros aspetos como:

- Que atitudes tomam os professores para mudar os constrangimentos que apontam como sendo limitativos ao desenvolvimento do trabalho colaborativo?
- Qual o papel das outras estruturas de gestão e organização da escola, como o conselho pedagógico, os conselhos de núcleo ou o conselho executivo na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores?
- Quais as perceções dos coordenadores dos departamentos curriculares sobre o seu papel enquanto promotores do trabalho colaborativo? Que obstáculos enfrentam no exercício do cargo?
- Em que medida a organização do departamento potencia ou restringe o desenvolvimento de uma cultura de colaboração?

A investigação científica aponta no sentido de que a colaboração entre docentes é fundamental para a melhoria da qualidade do sistema de ensino, no entanto importa encontrar estratégias que a façam surgir como uma prática natural nas vidas dos professores, de forma a contribuir para o tão desejado sucesso escolar dos alunos.

Referências bibliográficas

- Abelha, M. C. L. (2011). Trabalho colaborativo na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Albuquerque, A. (1998). *Os departamentos curriculares e a organização pedagógica da escola a nível intermédio*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Almeida, J.F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Barroso, J. (1999). Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro. In J. Azevedo (ed.). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista Portuguesa de Administração Educacional*, 2, 91-107.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*. Campinas, 24(82), 63-92. Acedido a 25 janeiro de 2012, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), 75-88.

- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-317.
- Cabral, I. M. M. L. M. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores do departamento de línguas*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido a 25 janeiro de 2012, disponível em <http://www.asa.pt/CE/PDF/Liderancas.pdf>
- Castro, D. R. F. (2010). *A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas – os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido a 25 de Janeiro de 2012, disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1115>
- Castro, D., & Costa, J. A. (2009). *Reorganização da rede escolar em Portugal e participação democrática na gestão das escolas básicas*. Comunicação apresentada no XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação (PPGE). Acedido a 25 de janeiro de 2012, disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/80.pdf
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA). (1997). *Avaliação do novo regime de administração e gestão (Decreto-Lei nº172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, J., & Correia, A. (2003). A Análise da Cultura Organizacional Escolar Através dos seus Artefactos. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 3, 80-87.

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

Decreto Legislativo Regional nº 1/98/A, de 24 de janeiro (Regime jurídico de autonomia das escolas), *Diário da República – I Série-A*, nº 20/98, pp. 295-298.

Decreto Legislativo Regional nº 11/2009/A de 21 de julho (Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores)), *Diário da República – I Série-A*, nº 139, pp. 4599-4609.

Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de junho (Regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo), *Diário da República – I Série-A*, nº 25, pp.747-783.

Decreto Legislativo Regional nº 17/2010/A de 13 de abril (Regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo), *Diário da República – I Série-A*, nº 71, pp. 1191-1226.

Decreto Legislativo Regional nº 18/99, de 21 de maio (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos), *Diário da República – I Série-B*, nº 295/99, pp. 9172-9174.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de agosto (Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores)), *Diário da República – I Série-A*, nº167, pp. 5993-5997.

Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A, de 6 de setembro (Regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo), *Diário da República – I Série-A*, nº37, pp. 2271-2309.

Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A de 20 de abril (Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores)), *Diário da República – I Série-A*, nº76, pp. 2324-2334.

Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho (Competências das estruturas de orientação educativa), *Diário da República – I Série-B*, nº168, pp. 4490-4494.

Decreto Regulamentar Regional nº 26/2002/A, de 11 de setembro (Regime de exercício de funções nas estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo), *Diário da República – I Série-A*, nº38.

Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário), *Diário da República – I Série*, nº177, pp. 6236-6237.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio (Regime de autonomia, administração e gestão), *Diário da República – I Série-A*, nº 102, pp. 1988 - (2) – 1988 - (14).

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário), *Diário da República – I Série*, nº126, pp. 3340-3350.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro (Regime jurídico de autonomia da escola), *Diário da República – I Série*, nº29, pp. 456-461.

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro (Órgãos de gestão democrática), *Diário da República – I Série*.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário), *Diário da República – I Série*, nº79, pp. 2341-2356.

Decreto-Lei nº172/91, de 10 de maio (Regime jurídico de direção, administração e gestão escolares), *Diário da República – I Série-A*, nº 107/91, pp. 2521-2530.

Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro (Gestão democrática das escolas), *Diário da República – I Série*, nº249, pp. 2420 - (2) – 2420 - (6).

Despacho 27/ME/93, de 23 de dezembro (Definição das disciplinas e grupos e docência que compõem cada departamento curricular).

Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro (Regulamento provisório do conselho pedagógico), *Diário da República – 2ª Série*, nº [32] Suplemento.

Feinman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The Cultures of Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 505-526), New York: Macmillan

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Gorodestsky, M. (2007). Collaboration, Discourse and Learning – foreword. In M. Zeller Mayer, & E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities – international perspectives*. Roterdão: Sense publishers

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times, Teacher's Work and Culture in the Post modern Age*. Grã Bretanha: Ed.Cassel.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2,3 e 4 de setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina.

- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2002a). A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural. In M. Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Orgs.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 613-629). Porto: Edições Colibri.
- Lima, J. Á. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28 (2), 159-187.
- Lima, J. Á. (no prelo). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1).
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.

Morse, J. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In A. TashaKKori, & C. Teddlie (Eds.), *Handboock of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 15-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto editora.

Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, R. Canário (orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Paraskeva, J. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa.

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

Portaria nº 677/77, de 4 de novembro (Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Diretivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário), *Diário da República – I Série*, nº 255/77, pp. 2639-2642.

Portaria nº 970/80, de 12 de novembro (Regulamento do Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias), *Diário da República – I Série*, nº 262/80, pp. 3846-3852.

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

Ramos, M., & Costa, J. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular: Percursos de Investigação* (pp. 79-98). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.

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

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

Shein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: academic departments in secondary schools*. Washington, D. C. London: The Falmer Press.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Thurler, M. G. (1994). Relations Professionnelles et Culture des Établissements Scolaires: au delà du culte de l'individualisme? In *Revue Française de Pédagogie*, 109, Octobre, Novembre, Décembre, 19-39.

Torres, L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro, Joaçaba*, v. 36, n. 2, 225-246.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuna, D. M. T. M. (2009). *A supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o coordenador de departamento*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Portucalense Infante Dom Henrique, Porto. Acedido a 25 de janeiro de 2012, disponível em repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/256

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se aos docentes do Departamento Curricular da Educação Pré-escolar que, no presente ano letivo, se encontram a lecionar numa escola da rede pública da Região Autónoma dos Açores. Insere-se numa investigação de Mestrado sobre o trabalho colaborativo desenvolvido nos departamentos curriculares. Pretende-se obter indicadores sobre as conceções, as vivências, as expectativas e os constrangimentos dos educadores inquiridos.

Não existem respostas certas ou erradas, todas são válidas, desde que reflitam a sua forma de pensar e de agir. Após ter preenchido o questionário, por favor, coloque-o no envelope e sele-o, a fim de ser recolhido.

Toda a informação fornecida pelos respondentes será utilizada apenas para fins científicos, sendo que o anonimato e a confidencialidade serão garantidos.

Desde já, agradece-se a sua disponibilidade e colaboração, pois delas depende o sucesso do estudo.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS EDUCADORES DO DEPARTAMENTO

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

Inferior a 30 anos

30 a 40 anos

41 a 50 anos

Superior a 50 anos

3. Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Situação profissional:

Contrato a tempo indeterminado (professor do quadro)

Contrato a termo resolutivo (professor contratado)

5. Tempo de serviço:

Até 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

Mais de 20 anos

6. Tempo de serviço na escola onde está atualmente:

Menos de 1 ano

1 a 3 anos

4 a 6 anos

7 a 15 anos

16 a 24 anos

Mais de 25 anos

PARTE II – O TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO

7. Assinale a frequência com que se realizam as reuniões do seu departamento curricular:

Mensais

Bimensais

Outra Qual? _____

8. Numere de 1 a 3 o tipo de atividade mais realizado no seu departamento curricular (sendo o 1 o mais usado e o 3 o menos usado):

Transmissão de informações por parte do coordenador de departamento	
Trabalho em conjunto	
Trabalho em subgrupos	

9. Classifique, nos seguintes aspetos, o ambiente de trabalho do departamento curricular a que pertence:

	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom
Respeito mútuo				
Interajuda				
Sinceridade				
Espírito de abertura				
Afinidade entre os diferentes docentes do departamento				
Confiança coletiva no trabalho desenvolvido pelo departamento				
Compreensão e aceitação dos diferentes tipos de personalidade				
Abertura em relação às novas situações que emergem no contexto				

10. Tendo em conta os aspetos abaixo indicados, assinale em que contexto estes assumem maior relevância, colocando apenas um X em cada linha:

	Departamento Curricular	Conselho de Núcleo	Escola em geral	Outro. Qual? _____
Formação da identidade profissional do educador/docente				
Partilha de valores, ideias, experiências e interesses				
Visão comum sobre o processo de ensino-aprendizagem				
Sentimento de pertença a uma comunidade				
Zona de conforto onde se encontra apoio e suporte				
Afinidade com os colegas				

11. De entre as práticas que um coordenador de departamento pode adotar para promover o trabalho colaborativo no departamento, selecione as três que considera mais importantes, numerando-as de 1 a 3 (sendo que 1 corresponde à mais importante e 3 à terceira mais importante):

Incentivar a partilha e a colaboração entre os membros do departamento	
Supervisionar o trabalho realizado pelos membros do departamento	
Certificar-se de que estão criadas as condições para se desenvolver um trabalho em colaboração	
Propor pistas/temas de trabalho	
Envolver-se no trabalho com os seus pares	
Avaliar o trabalho realizado pelos membros do departamento	

12. De entre os diferentes tipos de relações entre colegas que se podem desenvolver no seio do seu departamento curricular, selecione os três que acontecem mais frequentemente, numerando-os de 1 a 3 (em que 1 corresponde ao mais frequente e 3 ao terceiro mais frequente):

Contar aos colegas histórias que acontecem com os alunos	
Procurar ideias junto dos colegas	
Colaboração pontual em alguma atividade	
Planificação conjunta de atividades letivas	
Disponibilidade de ajuda e apoio aos colegas que pedem conselhos	
Partilha de materiais didáticos e pedagógicos	
Análise e discussão com os colegas sobre o trabalho desenvolvido, numa postura reflexiva e aberta à aprendizagem uns com os outros	

13. Avalie o impacto que o trabalho entre colegas pode ter no seu desenvolvimento profissional.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente
Aumenta a minha criatividade, devido à troca de experiências e à discussão de ideias				
Ajuda-me a identificar e a resolver problemas comuns				
Promove a minha aprendizagem contínua, devido à partilha de conhecimentos e experiências				
Aumenta a minha capacidade para responder a novos desafios				
Dá-me uma maior confiança profissional				
Melhora as minhas práticas pedagógicas				
Aumenta a minha capacidade de refletir criticamente sobre o meu desempenho profissional				
Oferece-me mais oportunidades de desenvolvimento e de realização profissional				
Diminui a minha sobrecarga de trabalho				

14. Assinale as condições que considera as mais necessárias para que haja um clima propício à colaboração entre colegas. Selecione as três mais importantes, numerando-as de 1 a 3 (sendo que 1 corresponde à mais importante e 3 à terceira mais importante):

Interesses e valores comuns entre os professores	
Recetividade para a partilha de ideias	
Recetividade para colaborar com os outros	
Gestão organizada e competente do departamento	
Organização de horários compatíveis com o trabalho de equipa dos professores	
Espaço físico comum	
Outra. Qual? _____	
Outra. Qual? _____	

15. Indique os aspetos que para si constituem os maiores obstáculos à colaboração entre colegas. Selecione os três itens que considera os maiores obstáculos, numerando-os de 1 a 3, (sendo que 1 corresponde ao maior obstáculo e 3 ao terceiro maior obstáculo):

Interesses e valores divergentes entre os professores	
Falta de recetividade para a partilha de ideias	
Falta de motivação para colaborar com os outros	
Escassez de tempo destinado a este tipo de trabalho	
O tempo das reuniões marcado após uma jornada de trabalho	
Isolamento do espaço físico de trabalho	
Exposição das “fragilidades”	
Reuniões com uma ordem de trabalhos demasiado extensa	
Ausência de consensos devido às diferentes sensibilidades dos docentes	
Outra. Qual? _____	
Outra. Qual? _____	

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2 – Guião da entrevista

Guião de entrevista

Destinatários: Docentes dos departamentos da educação pré-escolar

I Bloco Temático – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

1. Em termos gerais, dar a conhecer ao entrevistado o tema e objetivos da investigação.
2. Solicitar a colaboração do entrevistado, tendo em conta que o seu contributo é fundamental para o sucesso da investigação.
3. Assegurar o anonimato e a confidencialidade de todas as informações dadas pelo entrevistado.
4. Pedir autorização para proceder à gravação áudio da entrevista.
5. Agradecer a disponibilidade e a colaboração do entrevistado.

II Bloco Temático – Caracterização do entrevistado

Questões

1. Qual é a sua situação profissional?
2. Quantos anos de serviço tem?

III Bloco Temático – Dinâmica organizacional do departamento

Questões

1. Em média, qual é a frequência e a duração das reuniões de departamento?
2. Quais as características que salienta do ambiente entre colegas durante as reuniões?
3. Considera que as reuniões são de cariz mais expositivo ou, pelo contrário, existe uma grande participação e interação entre os docentes do departamento?
4. Existem subgrupos de trabalho no seio do departamento? Se sim, como são formados e com que finalidades?
5. Existe algum trabalho sistemático e organizado com o intuito de partilhar materiais, experiências e metodologias de ensino entre os docentes do departamento? Se sim, como se desenvolve esse trabalho? Se não, acha que seria importante haver?
6. Considera o departamento curricular uma estrutura importante na sua vida profissional? Porquê?

7. Das estruturas de gestão e administração que frequenta (departamento curricular, conselho de núcleo, conselho pedagógico, etc.), qual assume maior importância na sua vida profissional? Porquê?

IV Bloco Temático – Papel do coordenador de departamento

Questões

1. Na sua opinião, acha importante o papel do coordenador de departamento na promoção do trabalho colaborativo? Porquê?

2. Considera que o seu coordenador de departamento promove o trabalho colaborativo? Se sim, explique quais as práticas que ele adota. Se não, fundamente a sua opinião.

3. Na sua opinião, as estratégias que o seu coordenador de departamento utiliza para promover o trabalho colaborativo no departamento são as mais adequadas? Porquê?

V Bloco Temático – Colaboração docente

Questões

1. Considera a colaboração uma dimensão importante na dinâmica do departamento curricular? Porquê?

2. Considera que o seu departamento curricular trabalha colaborativamente? Fundamente a sua opinião.

3. Que tipo de relações colaborativas costuma desenvolver? Com que frequência?

4. Qual é o impacto que o trabalho colaborativo tem no seu desenvolvimento e prática profissional?

5. Quais os requisitos necessários para se desenvolver um trabalho colaborativo eficiente entre os colegas do departamento? E quais os maiores obstáculos para o desenvolvimento desse trabalho?

Anexo 3 – Sistemas de categorias

Sistema de categorias

Categoria 1 - Dinâmica organizacional do departamento

Esta categoria inclui as referências feitas pelos inquiridos sobre as dinâmicas experienciadas nos departamentos curriculares a que pertencem, desde a frequência e ambiente vivido nas reuniões de departamento, os tipos de trabalho desenvolvidos, a importância e a centralidade que esta estrutura intermédia de gestão e administração tem nas suas vidas profissionais.

Subcategoria 1.1 - Frequência e duração das reuniões

Integra as afirmações dos entrevistados que se reportam à frequência e duração das reuniões dos respetivos departamentos curriculares.

Exemplo:

“Normalmente são bimensais e duram duas horas ou duas horas e meia, dependendo dos assuntos.”

Subcategoria 1.2 - Ambiente das reuniões

Engloba as conceções dos inquiridos sobre o ambiente entre as colegas que se vive durante as reuniões dos respetivos departamentos curriculares. Integra a descrição das experiências vividas ao longo do ano letivo.

Exemplo:

“O ambiente é bom, de partilha. Todas gostam de dar a sua opinião, às vezes algumas educadoras criticam demasiado, mas, de forma geral, é um bom ambiente, aprende-se muito, há muita troca de ideias e opiniões.”

Subcategoria 1.3 – Tipos de trabalho desenvolvido no departamento

Inclui as referências dos educadores que retratam os seus pontos de vista sobre os diferentes tipos de trabalho desenvolvidos nas reuniões de departamento.

Exemplo:

“Há momentos de exposição e há momentos de interação (...) Expomos as nossas ideias, podem-se fazer sugestões, podem-se tirar dúvidas.”

Subcategoria 1.4 – Reunião de departamento como espaço de partilha

Agrupa as afirmações feitas pelos entrevistados sobre a existência ou não de trabalho sistemático e organizado, durante as reuniões, com intuito de partilhar materiais, experiências e metodologias de ensino entre os docentes do departamento e a importância que atribuem a esse momento.

Exemplo:

“A única partilha que vejo mais relevante é quando trocamos por mail histórias ou atividades que fizemos, mas é mais isso. Na reunião não há assim momentos organizados para isso.”

Subcategoria 1.5 – Importância do departamento curricular na vida profissional dos educadores de infância

Integra as afirmações dos educadores que ilustram a sua opinião sobre a importância que o departamento curricular da educação pré-escolar assume nas suas vidas profissionais.

Exemplo:

“Não sei... Bem, [o departamento] acaba por ser importante porque é lá que nós educadoras nos reunimos todas e debatemos assuntos sobre o pré-escolar. Temos uma visão comum sobre a educação.”

Subcategoria 1.6 – Departamento curricular vs. Outras estruturas de gestão e administração

Inclui os excertos das entrevistas nos quais os inquiridos fazem referência às estruturas de gestão e administração, como o departamento curricular, o conselho de núcleo e o conselho pedagógico, que assumem maior relevância nas suas vidas profissionais.

Exemplo:

“Onde eu me sinto mais à vontade é mesmo nas reuniões do conselho de núcleo... mais do que nas de departamento, apesar de sermos todas colegas e aqui lidar também com professoras do primeiro ciclo (...) mas, há uma outra abertura, se calhar, é também

porque estamos juntos todos os dias, que só por si já facilita em termos de relacionamento.”

Categoria 2 – O coordenador de departamento

Esta categoria agrega os excertos das entrevistas que têm como foco o coordenador de departamento, nomeadamente a conceção dos docentes sobre o papel que esta figura de liderança assume no desenvolvimento do trabalho colaborativo e ainda as suas opiniões pessoais sobre as formas de atuação dos seus coordenadores de departamento para desenvolver o trabalho entre os colegas.

Subcategoria 2.1 – Papel do coordenador no desenvolvimento do trabalho colaborativo

Integra as referências dos entrevistados que ilustram as suas conceções acerca do papel que um coordenador de departamento deve assumir para promover o trabalho entre os colegas.

Exemplo:

“É importante, tem de haver sempre alguém à frente. Ele [coordenador de departamento] tem de pegar nas nossas ideias e organizá-las... Gerir e ajudar. É um trabalho que é desenvolvido em conjunto porque o departamento não só o coordenador, tem de envolver todos. Mas é claro que é preciso alguém que nos organize e oriente.”

Subcategoria 2.2 – Formas de atuação do coordenador perante o trabalho desenvolvido no departamento

Engloba as afirmações dos entrevistados que exprimem o modo de atuação do coordenador do departamento do qual fazem parte. Inclui a descrição das suas experiências no âmbito dos respetivos departamentos curriculares.

Exemplo:

“Ela promove trabalho, organiza, é ótimo. Chegamos aqui e está tudo organizado, não nos precisamos de preocupar com nada (...) dá oportunidade para todos darem as suas opiniões. Organiza sempre por escolas, atende a todos e dá espaço a todos para falarem. Acho que funciona”

Categoria 3 - Colaboração docente

São incluídas nesta categoria os excertos das entrevistas relativos ao conceito de colaboração docente, desde as experiências pessoais de relações colaborativas que os educadores vivenciam, a necessidade e a importância que atribuem ao trabalho colaborativo, o impacto que esse tipo de trabalho tem nas suas vidas profissionais e os requisitos que consideram fundamentais para se desenvolver um trabalho colaborativo eficiente entre os colegas do departamento, assim como os maiores obstáculos sentidos.

Subcategoria 3.1 – Importância e impacto da colaboração entre colegas no desenvolvimento e prática profissional

Integra as referências dos entrevistados que emitem os seus pontos de vista sobre a importância de haver um trabalho colaborativo entre as colegas do departamento e o impacto que ele tem no desenvolvimento e prática profissional.

Exemplo:

“ [A colaboração] contribui para melhorar a nossa prática pedagógica no dia a dia. Se nós colaborarmos e articularmos umas com as outras o nosso trabalho fica muito mais rico.”

Subcategoria 3.2 - Tipos de relações colaborativas desenvolvidos pelos docentes

Engloba os excertos das entrevistas em que os educadores referem que tipo de relações colaborativas costumam desenvolver com os seus pares.

Exemplo:

“Planeamos em conjunto algumas atividades para épocas festivas, partilhamos algum material, elaboramos alguns documentos que são necessários para a prática.”

Subcategoria 3.3 – Frequência e parceiros das relações colaborativas

Inclui as declarações dos entrevistados que exprimem com que frequência os educadores realizam trabalhos em conjunto e com quem o costumam fazer.

Exemplo:

“Praticamente todos os dias com as colegas do núcleo, com as educadoras da minha escola”

Subcategoria 3.4 – Requisitos necessários para se desenvolver um trabalho colaborativo eficiente entre colegas

Integra as afirmações dos inquiridos que demonstram os seus pontos de vista sobre quais os requisitos necessários para que haja um clima propício à colaboração entre os colegas do departamento curricular.

Exemplo:

“Primeiro a abertura para colaborar umas com as outras, que venham com ideias e não pensando que se vão pôr à sombra das outras. O coordenador que sabe orientar e gerir também é importante.”

Subcategoria 3.5 – Maiores obstáculos à colaboração entre colegas

Incorpora as afirmações dos entrevistados que ilustram a sua opinião sobre os aspetos que constituem os maiores obstáculos à colaboração eficiente entre os colegas do departamento curricular.

Exemplo:

“Imposição de ideias, não respeitar as ideias dos outros, não estar aberto a ouvir o que os outros dizem.”

Anexo 4 – Consentimento informado

Formulário de Consentimento Informado¹

Este formulário esclarece as condições que orientam a participação dos entrevistados nesta investigação no sentido de dar azo a uma dissertação intitulada “O trabalho colaborativo desenvolvido nos departamentos da educação pré-escolar”, que se inscreve no âmbito do mestrado em educação – especialidade administração e organização escolar.

Esta investigação é da responsabilidade da mestranda Karla Patrícia Costa Pacheco, sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Ávila de Lima.

A participação dos educadores nas entrevistas consiste em responder às questões colocadas pela entrevistadora, apresentando as suas formas de pensar e agir.

Este protocolo estabelece então os seguintes direitos dos participantes na atual investigação:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, tendo os entrevistados a liberdade de, a qualquer momento, recusarem a resposta a questões, suspenderem a sua participação ou mesmo desistirem dela, sem terem de dar qualquer justificação para tal.
- b) Em média, as entrevistas durarão cerca de 45 minutos.
- c) Por questões de exatidão e rapidez, o conteúdo das entrevistas será feito em gravação áudio, tendo os entrevistados o direito, se assim o entenderem, de ficarem com uma cópia da respetiva entrevista.
- d) Apenas a entrevistadora e o respetivo orientador e ainda os entrevistados, se assim o entenderem, terão acesso aos dados recolhidos nas entrevistas.
- e) O registo áudio será arquivado no computador pessoal da investigadora até à defesa da dissertação.
- f) Alguns excertos das entrevistas poderão ser parte integrante da dissertação, contudo o anonimato será salvaguardado, pois utilizar-se-ão números como forma de identificação das entrevistas.
- g) No final desta investigação, os participantes terão acesso ao relatório final, que será colocado à sua disposição.

Agradecemos a colaboração dos entrevistados.

Ao assinarem este protocolo, o(a) entrevistado(a) e a entrevistadora concordam com as condições acima descritas.

A mestranda

O/A entrevistado (a)

¹ A elaboração deste protocolo baseou-se nas indicações fornecidas por Lima (2006). “Ética na investigação”, pp. 142-145, in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006) (org.) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.