

# **Perspetivas dos professores sobre a colaboração profissional na promoção de uma cultura educativa eficaz: estudo de caso numa escola básica dos Açores**

Dissertação de Mestrado

Natacha Filipa Maia Cabral

Mestrado em

**Educação e Formação**



# **Perspetivas dos professores sobre a colaboração profissional na promoção de uma cultura educativa eficaz: estudo de caso numa escola básica dos Açores**

Dissertação de Mestrado

Natacha Filipa Maia Cabral

## **Orientador**

Professor Doutor Sandro Nuno Ferreira de Serpa

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação



## **Agradecimentos**

Há minha força, por não ter desistido e ter lutado pelos meus objetivos.

Há minha família, especialmente à minha mãe, pai e irmã pelo apoio e amor incondicional.

Ao meu orientador, Professor Doutor Sandro Nuno Ferreira de Serpa, pelo incentivo, paciência, dedicação e orientação.

Ao conselho executivo da Escola Básica e Integrada pela atenção, disponibilidade e colaboração.

A todas as professoras e professores, que tornaram este trabalho possível, ao disponibilizar o seu tempo e conhecimento.

Finalmente, agradeço a este percurso académico, por ter me ensinado, que temos de cair, antes de aprender a voar, pois o sucesso escolar depende do reconhecimento de que os erros e desafios são etapas fundamentais do processo de aprendizagem.

## **Resumo**

O presente trabalho pretende analisar as perspetivas dos professores, relativamente às suas práticas de colaboração profissional, na promoção do sucesso educativo numa escola básica integrada dos Açores, situada no município da Ribeira Grande. Para tal, procurou responder ao seguinte objetivo: identificar as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas relações profissionais estabelecidas, relacionando-as com a promoção do sucesso educativo numa escola básica integrada dos Açores. Deste modo, a presente metodologia incluiu um processo investigativo qualitativo não probabilístico e adotou a entrevista semidirigida, como instrumento de recolha de dados. Ademais, o tratamento dos dados compreendeu um processo de análise de conteúdo categorial indutivo e temático, que envolveu uma constante formulação das categorias da análise. Que conseguiu criar categorias relacionadas com a caracterização dos participantes, o sucesso educativo e a colaboração profissional, entre professores na presente escola básica integrada estudada.

Desta forma, a investigação concluiu que os professores do 1.º ciclo do ensino básico valorizam as suas relações profissionais como essenciais para promover o sucesso educativo, sobretudo num contexto de vulnerabilidade socioeconómica. A colaboração é vista como fundamental, para a melhoria pedagógica, o apoio mútuo e a superação de dificuldades estruturais, como a falta de recursos humanos e o baixo envolvimento familiar. Apesar das diferenças na vivência da colaboração — influenciadas pelo género, fase da carreira e funções —, existe um consenso sobre o seu papel como estratégia de resiliência coletiva e bem-estar docente. Contudo, os professores também alertam para a necessidade de reforçar os apoios institucionais, pois a colaboração não substitui a carência de recursos técnicos essenciais, para uma intervenção educativa eficaz e sustentável. Assim, as relações profissionais entre docentes são centrais para criar um ambiente escolar inclusivo e promotor do sucesso educativo num contexto social e económico desafiante.

### **Palavras-chave:**

Cultura profissional docente, relações profissionais, perspetivas dos professores, sucesso educativo, cultura educativa eficaz, educação básica.

## **Abstract**

This study aims to analyze teachers' perspectives on their professional collaboration practices in promoting educational success in an integrated basic school in the Azores, located in the municipality of Ribeira Grande. To this end, it sought to respond to the following objective: to identify the perspectives of elementary school teachers on their established professional relationships, relating them to the promotion of educational success in an integrated basic school in the Azores. This methodology included a non-probabilistic qualitative research process and used semi-directed interviews as the data collection tool. Furthermore, the data was processed using an inductive and thematic categorical content analysis process, which involved constantly formulating the categories of analysis. It succeeded in creating categories related to the characterization of the participants, educational success and professional collaboration between teachers in the integrated basic school studied.

The research concluded that elementary school teachers value professional relationships as essential to promoting educational success, particularly in contexts of socioeconomic vulnerability. They see collaboration as fundamental to pedagogical improvement, mutual support, and overcoming structural difficulties, such as a lack of human resources and low family involvement. Despite differences in collaboration experiences influenced by gender, career stage, and role, there is a consensus on collaboration's role in fostering collective resilience and teacher well-being. However, teachers also emphasize the need for stronger institutional support because collaboration cannot substitute for the absence of essential technical resources necessary for effective and sustainable educational intervention. Therefore, fostering professional relationships among teachers is crucial for creating an inclusive school environment that promotes educational success in challenging social and economic contexts.

## **Key Words:**

Teachers' professional culture, professional relationships, teachers' perspectives, educational success, effective educational culture, basic education.

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	1
<b>Resumo</b> .....	2
<b>Abstract</b> .....	3
<b>Introdução</b> .....	6
<b>Capítulo I. Eficácia e melhoria das organizações educativas</b> .....	9
<b>1.1. Eficácia e eficiência nas organizações educativas</b> .....	9
<b>1.2. Cultura, aprendizagem profissional e eficácia nas organizações educativas</b>	10
<b>Capítulo II. Práticas Colaborativas entre professores nas Escolas</b> .....	12
<b>2.1. Colaboração interdisciplinar</b> .....	12
<b>2.2. Culturas docentes</b> .....	14
<b>2.3. Estratégias para promover relações colaborativas nas escolas</b> .....	16
<b>Capítulo III. Metodologia</b> .....	21
<b>3.1. Processo de investigação</b> .....	21
<b>3.2. Recolha de informação</b> .....	22
<b>3.3. Análise da informação</b> .....	23
<b>Capítulo IV. Resultados e Discussão</b> .....	25
<b>4.1. Contexto Sociodemográfico</b> .....	25
<b>4.2. Caracterização Socioprofissional dos Participantes</b> .....	27
<b>4.3. Os professores e o sucesso escolar</b> .....	31
<b>4.3.1. Perspetivas dos professores sobre os fatores de insucesso escolar</b> .....	33
<b>4.3.2. Perspetivas dos professores sobre a promoção de sucesso escolar</b> .....	35
<b>4.4. A colaboração profissional docente</b> .....	38
<b>4.4.1. Práticas de colaboração docente</b> .....	38
<b>4.4.2. Perspetivas sobre a colaboração docente</b> .....	40
<b>4.4.3. Prática colaborativa e do desenvolvimento profissional</b> .....	43

<b>4.4.4. A colaboração docente no sucesso escolar .....</b>	<b>45</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>47</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>52</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>55</b>

### **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1 – Modelo de análise.....</b>	<b>24</b>
<b>Tabela 2 – Sexo dos entrevistados no núcleo A e B.....</b>	<b>27</b>
<b>Tabela 3 – Idade e anos de serviço dos entrevistados no núcleo A e B.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabela 4 – Cargo e área curricular/disciplinar dos entrevistados no núcleo A e B...30</b>	

### **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1 – Termo de Consentimento Informado.....</b>	<b>56</b>
<b>Anexo 2 – Guião de entrevista aos docentes.....</b>	<b>57</b>
<b>Anexo 3 – Pedido de colaboração à escola Básica Integrada dos Açores.....</b>	<b>58</b>

## **Introdução**

O presente estudo de caso pretende identificar as perspetivas dos professores, relativamente às suas práticas profissionais, na promoção do sucesso educativo numa escola básica integrada dos Açores, situada no Município da Ribeira Grande. A justificação desta escolha reside na necessidade de compreender as elevadas taxas de insucesso educativo observadas neste município, especialmente no contexto do 1.º ciclo do ensino básico, que apresentou, em 2022, uma taxa de retenção (situação em que o aluno não transita de ano) e de desistência (perda do ano letivo por excesso de faltas, anulação da matrícula ou abandono escolar), consideravelmente mais elevada, do que a média nacional (PORDATA, 2022).

Desta forma, esta proposta surgiu devido à minha curiosidade e interesse em aprofundar a temática das práticas colaborativas, entre professores nas escolas fundamentando-se no corpus de conhecimento científico existente sobre a relação entre a colaboração profissional dos professores e o sucesso dos alunos.

Para além destes motivos, e numa dimensão mais política traduzida em vários normativos legais, por exemplo, o Decreto-Lei nº55/2018 afirma que a principal prioridade do programa do XXI Governo Constitucional é de assegurar o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades a todos os estudantes (Decreto-Lei nº55, 2018, p. 2928). No entanto, esta concretização ainda está longe de ser alcançada, tal como é evidenciado na Taxa de retenção e desistência do ensino básico de 2022. É na Região Autónoma dos Açores, que apresenta, de um modo geral, os valores mais elevados de retenção e desistência no ensino básico (1º ciclo - 5,8%; 2º ciclo – 3,5%; 3º ciclo – 8,7%), isto por comparação com Portugal continental (1º ciclo – 1,7%; 2º ciclo – 3,2%; 3º ciclo – 4,4%) e com a Região Autónoma da Madeira (1º ciclo – 1,7%; 2º ciclo – 1,6%; 3º ciclo – 4,2%). (PORDATA, 2022). Neste sentido, se compararmos os municípios da ilha de São Miguel, com a média de Portugal de 1,8%, os maiores valores de insucesso escolar estão localizados no 1º ciclo da Ribeira Grande (14,0%), particularmente no 2º ano (21,3%) (PORDATA, 2022).

Como atenuar estes resultados que se vão reproduzindo ao longo do tempo? Esta é uma das razões de carácter prático para a elaboração desta investigação.

Numa dimensão científica, são vários os autores que referem que uma das vias que permite alcançar a eficácia e a melhoria da produtividade nas escolas são as práticas colaborativas, dado que a organização educativa centra a sua atenção no aperfeiçoamento

das aprendizagens dos alunos e dos profissionais, permitindo o crescimento profissional e pessoal dos autores, o desenvolvimento do ambiente de trabalho e a melhoria dos comportamentos nas salas de aulas (Alves et al., 2022; Forte e Flores, 2013; Little, 1987; Martinho, 2007)

No entanto, é importante ressaltar que não pode haver generalizações entre as organizações educativas, pois todas as escolas produzem uma cultura única de “valores, crenças, linguagens, heróis, rituais e cerimónias” (Costa, 2003, p. 54, as cited in Serpa et al., 2020). E quanto mais forte for a partilha cultural, entre todos os membros da comunidade educativa, maior é a probabilidade da organização de alcançar sucesso e qualidade (Costa, 2003, p. 54, as cited in Serpa et al., 2020). Portanto, a implementação de práticas colaborativas nas escolas está subjacente à própria organização e ao caráter colegial dos docentes. Onde a liderança dos diretores e das figuras influentes determinam a importância que a própria instituição atribui ao trabalho em equipa, principalmente porque ajuda a reforçar a importância das equipas interdisciplinares para a melhoria das aprendizagens dos estudantes (Little, 1987, p. 508). Ademais, a análise das relações profissionais permite conhecer de que forma a cultura organizacional, orienta a vida profissional dos docentes e oferece oportunidades ou constrangimentos às suas práticas colaborativas (Little, 1990, p.74, as cited in Lima, 2002).

Desta forma, a investigação proposta procura cumprir o seguinte objetivo: identificar as perspetivas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas relações profissionais estabelecidas, relacionando-as com a promoção do sucesso educativo numa escola básica integrada dos Açores.

A dissertação que aqui se apresenta está constituída por cinco capítulos. Nomeadamente, o primeiro capítulo apresenta conceitos como a eficácia, a eficiência e a produtividade, que são essenciais para medir a comparação entre os resultados alcançados e os objetivos estabelecidos numa organização educativa. Para além disso, também apresenta fatores de eficácia, que possibilitam a melhoria da eficácia, da eficiência e da produtividade numa escola. Tendo sido mencionado as práticas colaborativas, pois permite que os profissionais cresçam profissionalmente e pessoalmente, como também se desenvolva todo um ambiente de aprendizagem propício ao crescimento dos estudantes, a melhoria dos comportamentos nas salas de aulas e das aprendizagens dos estudantes (Day, 2004, as cited in Forte e Flores, 2013).

O segundo capítulo introduz o conceito de colaboração interdisciplinar. E as culturas docentes que são caracterizados como os “padrões característicos de relacionamentos e formas de associação entre os membros destas culturas” (Hargreaves, 1998, p.186), que se encarregam da produção, reprodução e alteração do conjunto de valores, crenças e atitudes do quadro docente (Hargreaves, 1998, pp. 186-187) e onde Hargreaves (1998) destaca quatro tipos gerais de culturas docentes: o individualismo, a balcanização, a colaboração e a colegialidade artificial (Hargreaves, 1998, pp. 186-187).

O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada na presente investigação, onde descreve o processo de investigação, os métodos de recolha de informação e a análise da informação. O quarto capítulo apresenta e discute os principais resultados. Esta análise inicia-se com o contexto sociodemográfico e a caracterização socioprofissional dos participantes. Como também são analisadas as perspetivas dos professores, sobre o sucesso escolar e a colaboração profissional. Por fim, o quinto capítulo identifica as conclusões do estudo, refletindo sobre os principais contributos da investigação, bem como sobre possíveis recomendações para futuros estudos.

## **Capítulo I. Eficácia e melhoria das organizações educativas**

### **1.1. Eficácia e eficiência nas organizações educativas**

As organizações são constituídas por unidades coletivas coordenadas únicas e complexas, formam as suas próprias dimensões formais e informais, como também desenvolvem interações interiores e exteriores à organização (Serpa, 2016, p. 49, as cited in Serpa et al., 2020). A eficácia e melhoria podem ser compreendidas, através da análise da produtividade. Neste sentido, Cunha et al. (2001) destaca duas perspetivas: a eficácia, que envolve a comparação dos resultados alcançados com os objetivos estabelecidos, e a eficiência, que relaciona os resultados obtidos com os recursos utilizados, como o tempo e o material. (Cunha et al., 2001, pp. 887-888).

Assim sendo, as organizações educativas pretendem avaliar a eficácia mediante os resultados obtidos pelos estudantes, no final do semestre (Gray et al., 1999, p. 51, as cited in Serpa et al., 2020). Neste sentido, de acordo com Fialho e Verdasca (2012), a avaliação deste desempenho resulta da (1) da comparação da média escolar com os resultados nacionais; (2) da avaliação no próprio interior da organização, relativamente à superação das expectativas inicialmente esperadas, tendo em conta as suas características iniciais dos estudantes, como a “idade, o género e as características culturais e sociais” e, finalmente, (3) da capacidade da escola de ultrapassar as competências iniciais dos seus alunos (Gray et al., 1999, p. 51, as cited in Serpa et al., 2020).

Posto isto, Sammons, Hillman e Mortimor (1995) apontam que a eficácia de uma escola depende de vários fatores: como a liderança profissional participante e firme no processo de aprendizagem; a partilha de visões e de objetivos comuns que permitam a consistência das práticas e a colegialidade/ colaboração entre os profissionais; um ambiente de trabalho atrativo; o foco nos tempos de aprendizagens; expectativas organizacionais elevadas; feedback constante; monitorização no progresso; incremento nos direitos e nas responsabilidades dos estudantes; possibilidade de envolvimento de toda a comunidade académica e uma formação de uma organização que permita a formação continuada dos professores (Sammons, Hillman e Mortimor, 1995, p.53, as cited in Serpa et al., 2020). Gonçalo (2013), resume a essência da eficácia das escolas em quatro características -

autonomia, organização cultural, liderança e estratégias (Gonçalo, 2013, p. 54, as cited in Serpa et al., 2020).

## **1.2. Cultura, aprendizagem profissional e eficácia nas organizações educativas**

Assim, neste seguimento, “a cultura entendida como um conjunto de valores, crenças e ideologias ativadas pelos autores no processo de interação social” é responsável pela ponte entre a ação dos indivíduos e a estrutura organizacional estabelecida (Torres, 2011, p. 54, as cited in Serpa et al., 2020). Dada esta importância, Costa (2003) salienta a singularidade de cada escola na produção de uma cultura única de “valores, crenças, linguagens, heróis, rituais e cerimónias” (Costa, 2003, p. 54, as cited in Serpa et al., 2020). Na qual, este processo de aprendizagem cultural ensina os indivíduos como devem agir e pensar perante as situações, possibilitando a reprodução cultural de ações coletivas e coordenadas previsíveis e regulares na organização. Para além disso, Costa (2003) acrescenta, que o sucesso e a qualidade da organização dependente da partilha cultural forte, entre todos os membros da comunidade educativa (Costa, 2003, p. 54, as cited in Serpa et al., 2020). Assim, a cultura é um elemento-chave na melhoria educacional da eficácia organizacional (Serpa et al., 2020, p.55).

A cultura organizacional é um mecanismo, que possibilita a integração interna e a adaptação ao meio externo (Schein, 2010, p. 56, as cited in Serpa et al., 2020). Dado que, a sobrevivência de uma organização depende de recursos humanos, que aprendam constantemente e possam melhorar a eficácia, o desempenho e a capacidade de adaptação ao meio externo (Eisenberg, 2018, p. 56, as cited in Serpa et al., 2020). Por isso, a cultura de aprendizagem viabiliza a melhoria da eficácia/eficiência e o florescimento da inovação na organização (Kalyar e Rafi, 2013, p. 58, as cited Serpa et al., 2020).

Neste sentido, Arruda e colegas (2015) definiram um conjunto de fatores, que ajudam a promover a aprendizagem cultural nas organizações educativas. Em primeiro lugar, (1) o espaço de trabalho deve viabilizar a aprendizagem contínua dos seus profissionais; (2) o desenvolvimento de uma cultura que permita o feedback e a partilha de opiniões críticas entre profissionais; (3) a construção de uma cultura que cultive e valorize o trabalho colaborativo; (4) a criação de sistemas tecnológicos que integrem no trabalho a criação e a partilha de aprendizagens; (5) o desenvolvimento de um sistema que delegue as tarefas entre

os membros e o (6) desenvolvimento de uma liderança centrada na entreaajuda profissional (Arruda, 2015, p. 57, as cited in Serpa et al., 2020).

Em suma, o modelo organizacional de aprendizagem cultural permite, que os autores assumam um papel ativo, reflexivo e partilhem entre si conhecimentos essenciais para aprender continuamente (Serpa et al., 2020, p.59). Assim, uma das vias, já referidas, para alcançar a eficácia, a eficiência e a produtividade numa escola é pelo trabalho colaborativo, pois permite que haja um impacto no crescimento profissional e pessoal dos docentes, e, conseqüente, que se desenvolva todo um ambiente de aprendizagem propício ao crescimento dos estudantes, melhoria dos comportamentos nas salas de aulas e das aprendizagens dos alunos (Day, 2004, p. 902, as cited in Forte e Flores, 2013).

## Capítulo II. Práticas Colaborativas entre professores nas Escolas

### 2.1. Colaboração interdisciplinar

Dando início à explicação do conceito, a colaboração é um processo dinâmico que cria meios ou alternativas para alcançar um determinado fim, na qual, a interação entre os indivíduos implica sempre uma posição de igualdade profissional no poder de decisão e uma partilha complementar de conhecimentos e conteúdos. Para além disso, a colaboração pode ocorrer de diversas formas, isto é, consoante o contexto e o problema apresentado, num dado momento. Este processo colaborativo de entreajuda auxilia na resolução de problemas imediatos, através de um desenvolvimento de habilidades e competências, que podem ser reutilizadas para enfrentar situações semelhantes e evitar o desenvolvimento de problemas futuros. No entanto, para esta consulta ser eficaz é necessário, que ambas as partes se sintam envolvidas neste processo comunicativo de resolução de problemas. Pois, caso contrário pode existir uma quebra na implementação prática das soluções (Alves et al., 2022, pp. 209-210).

Para além disso, para Berg-Weger e Schneider (1998) a colaboração interdisciplinar pode ser definida como “um processo interpessoal através do qual membros de diferentes disciplinas contribuem para um produto ou objetivo em comum” (Berg-Wegner e Schneider, 1998, pp. 299-302, as cited in Brostein, 2003). Por sua vez, Sheridan, complementa esta definição referindo que a colaboração interdisciplinar é um processo baseado numa relação interpessoal, que tem em vista o alcance de objetivos, que outrora de forma individual não poderiam ser alcançados. Desta forma, o modelo de colaboração interdisciplinar estabelece quatro componentes essenciais para o sucesso colaborativo – interdependência; flexibilidade; objetivos comuns e processo reflexivo. A primeira componente – interdependência - refere-se à dependência entre profissionais para o alcance de objetivos e tarefas comuns.

Neste sentido, uma colaboração eficaz supõe uma compreensão mútua de ambos os papéis profissionais, onde a interação pode ocorrer de forma formal ou informal; a comunicação pode ser escrita ou oral e ambas as partes devem contribuir neste processo. A segunda componente - flexibilidade – refere-se ao comportamento adaptativo face a compromissos de ambas as partes, de modo a evitar conflitos. A terceira componente -

objetivos em comum – refere-se à partilha de responsabilidades em todo o processo colaborativo. Finalmente, a última componente - processo reflexivo – refere-se ao processo de feedback entre profissionais durante toda a colaboração. É um elemento que auxilia no fortalecimento e na eficácia da equipa (Berg-Wegner e Schneider, 1998, pp. 299-302, as cited in Bronstein, 2003).

De acordo com Musgrave (1979) e Zeichner (1993), um profissional é definido a partir das seguintes características: (1) desempenho de uma atividade reconhecida socialmente pela sua utilidade; (2) domínio de conhecimentos teóricos e práticos; (3) desenvolvimento de competências e capacidades específicas desta área de saber; (4) tomadas de decisões com um certo nível de poder e de autonomia e, finalmente, (5) processo contínuo de reflexão profissional para melhorar a sua atividade (Musgrave e Zeichner, 1979, 1993, pp. 112, as cited in Roldão, 1999).

Desta forma, em primeiro lugar, tendo em conta a complexidade do processo interativo de aprendizagem, a profissão de docente apresenta uma função socialmente necessária no ensino de “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Portanto, pretende que os alunos consciencializem as aprendizagens e se apropriem ativamente deste conhecimento. Para além disso, em segundo lugar, o conceito de profissional docente compreende um conjunto vasto e complexo de conhecimentos, chamado de saber educativa. Onde engloba conhecimento teórico e prático, de competências e capacidades específicas, desta área de saber, e é mobilizado consoante os contextos educativos apresentados. Em terceiro lugar, um profissional define-se pelo poder de decisão sobre o seu trabalho, mais ou menos autónomo conforme razões extrínsecas – como o tipo de sistema – e razões intrínsecas – como por exemplo, modos de agir do docente. Por fim, em quarto lugar, um docente profissionalizante deve estabelecer um processo contínuo de reflexão dos conhecimentos teóricos utilizados durante a ação educativa, procurando sempre o desenvolvimento de novos saberes e questionando a eficácia da sua própria ação (Roldão, 1999, pp. 114-116).

De acordo com Roldão (2007), o nível de interdependência profissional é determinado pela cultura organizacional instituída numa escola. Sendo importante que existam meios organizacionais e culturais que possibilitem a colaboração, para permitir o crescimento profissional dos docentes (Roldão, 2007, p. 30, as cited in Lima e Fialho, 2015), o desenvolvimento da qualidade do ensino (Alonso, 1998, p. 902, as cited in Forte e Flores, 2013) e das aprendizagens dos alunos (Lima, 2002, p. 903, as cited in Forte e Flores, 2013).

No entanto, Hargreaves (1998) e Little (1982, 1990) ressaltam que nem todas as formas de colaboração têm as características e as qualidades necessárias para alcançar as mudanças antecipadas pela organização (Little, 1982, 1990 e Hargreaves, 1998, p. 904, as cited in Forte e Flores, 2013). Dado que existem diversos fatores organizacionais, que podem limitar fortemente o nível de interdependência entre os autores, como por exemplo: a cultura de trabalho isolado na sala de aula, a rigidez do currículo que impede o trabalho colaborativo entre colegas e a criação de horários letivos sem espaços livres comuns para o trabalho colaborativo (Lima, 2002 e Roldão, 2007, p. 30, as cited in Lima e Fialho, 2015).

Assim, a colaboração interdisciplinar é um processo dinâmico, que usufrui de contributos de indivíduos de diferentes disciplinas, com o propósito de alcançar um objetivo comum (Berg-Wegner e Schneider, 1998, pp. 299-302, as cited in Brostein, 2003). Todavia, nem todas as escolas possuem as características necessárias, para implementar as mudanças pretendidas (Little, 1982, 1990 e Hargreaves, 1998, p. 904, as cited in Forte e Flores, 2013). Dado que existem diversos fatores organizacionais, que podem limitar a interdependência profissional, entre os docentes de uma organização educativa (Lima, 2002 e Roldão, 2007, p. 30, as cited in Lima e Fialho, 2015).

## **2.2. Culturas docentes**

A caracterização da cultura docente tende a ser repartida em duas dimensões - conteúdo e forma. O conteúdo são os “valores, crenças, linguagens, heróis, rituais e cerimónias” (Costa, 2003, p. 54, as cited in Serpa et al., 2020). Que tendem a perdurar no tempo para enfrentar as incertezas do quotidiano e para transmitir esta cultura partilhada aos novos docentes recém-chegados (Hargreaves, 1998, pp. 185-186). Enquanto, a forma são os “padrões característicos de relacionamentos e formas de associação entre os membros destas culturas” (Hargreaves, 1998, p.186). Sendo esta dimensão a encarregue de produzir, reproduzir e de alterar o conjunto de valores, crenças e atitudes do seio docente. Dado que, esta reprogramação pode depender de mudanças relacionadas, com o modo de relacionamento e de associação dos atores (Hargreaves, 1998, pp. 186-187). Desta forma, Hargreaves (1998) destaca quatro tipos gerais de culturas docentes: o individualismo, a balcanização, a colaboração e a colegialidade artificial (Hargreaves, 1998, pp. 186-187).

O trabalho colaborativo e interdisciplinar dos professores permite planejar, agir e avaliar o ensino e as aprendizagens. Todavia, ainda é comum a cultura profissional docente ser caracterizada pelo individualismo (Alves, 2022, pp. 211-212). Principalmente, porque ainda existe a mentalidade, que os professores devem ser independentes e individualistas quando ensinam (Little, 1987, p. 502). Para além desta ideia inicial, os fatores que impossibilitam o trabalho colaborativo são (1) o isolamento físico oriundo da estruturação organizativa, (2) a excessiva carga horária e (3) a percepção dos docentes que o trabalho isolado alcança resultados mais rápidos e eficazes (Alves, 2022, p. 212). Todavia, esta cultura individualista apresenta consequências para o desenvolvimento profissional dos docentes, dado que a fraca interação de trabalho colaborativo limita o “contacto com novos conhecimentos e metodologias, a análise e reflexão conjunta sobre os processos pedagógicos, no âmbito das quais poderia gerar-se feedback entre pares, e a divulgação das boas práticas, o que retarda (...) a inovação e a mudança educativa” (Fullan e Hargreaves, 2001 e 1998, p. 2011, as cited in Alves, 2022).

Ainda assim, apesar destas consequências, Hargreaves (1998) destaca as consequências de limitar-se o individualismo, a individualidade e a solidão dos profissionais. Pois, apesar destes três conceitos serem distintos entre si, todos eles permitem o desenvolvimento da criatividade dos docentes, sem que estes sintam que tenha sido posto em causa a sua autonomia profissional, e, conseqüentemente, seja reduzida a sua capacidade de inovação e de espírito de iniciativa. Portanto, desde que estes momentos de isolamento sejam temporários e não uma tendência geral entre os professores, como forma de fugir, por exemplo, às relações de trabalho consideradas desagradáveis e pouco produtivas, é normal, e até saudável, que existam momentos que os professores possam retirar-se para refletirem sobre a sua ação e singularidade (Hargreaves, 1998, pp. 202-205).

Outra cultura bastante comum é a balcanização caracterizada pela prática colaborativa em pequenos grupos, que partilham geralmente os mesmos interesses e objetivos de uma área curricular comum. Dado esta situação, o desenvolvimento organizacional e profissional é muito baixo nos grupos balcanizados, porque os indivíduos apenas ficam restritos aos seus grupos de interesse e recusam uma visão mais alargada da ação educativa e do currículo (Alves, 2022, pp. 212-213). Neste sentido, a balcanização tende a ser definida a partir destas quatro características: (1) tendência a permanecer somente no seu subgrupo; (2) tendência a que a composição destes subgrupos não se altere ao longo do tempo; (3) existência de uma forte identificação pessoal na atuação profissional e (4) hierarquia de poder e status que tende

a favorecer apenas alguns subgrupos, normalmente, os grupos que sejam constituídos por docentes mais velhos ou ainda professores de algumas disciplinas (Hargreaves, 1998, pp. 240-242).

Finalmente, Hargreaves (1998) apresenta uma diferenciação entre colegialidade artificial e colaboração. A colegialidade artificial, tal como o nome indica, é uma colaboração assente em relações de trabalho artificiais. Sendo caracterizada pela obrigação administrativa de trabalhar em conjunto, pelo dever do trabalho colaborativo e pela fixação de espaços e horários pré-determinadas para os indivíduos se reunirem e discutirem. Enquanto, a segunda é considerada a colaboração mais genuína, por se assentar em relações de trabalho espontâneas, imprevisíveis, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento de iniciativas em prol da mudança organizacional e estabelecidas consonante o tempo e o espaço dos profissionais (Hargreaves, 1998, pp. 216-220). Portanto, as culturas colaborativas docentes para serem genuínas não podem ser forçadas nem impostas pela organização educativa. Pois, somente desta forma é possível a evolução profissional dos docentes, como também a melhoria das aprendizagens das estudantes e do trabalho colaborativo em prol da inovação organizacional (Hargreaves, 1998).

Deste modo, Hargreaves (1998) destaca quatro tipos gerais de culturas docentes (individualismo, balcanização, colaboração e colegialidade artificial), que são diferentes padrões característicos de relacionamento e de associação estabelecidos entre os membros de uma escola. E que possibilitam a produção, a reprodução e a alteração do conjunto de valores, crenças e atitudes existentes no seio docente (Hargreaves, 1998).

### **2.3. Estratégias para promover relações colaborativas nas escolas**

De acordo com Little (1987), as relações colaborativas contribuem para a eficácia e a melhoria da produtividade, visto que as práticas da organização educativa estão centradas no aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos e dos profissionais (Bird e Little, 1986, p. 501, as cited in Little, 1987). Isto é, torna-se alvo de interesse coletivo as decisões quotidianas, as aprendizagens e os progressos dos estudantes, a planificação e aplicação de estratégias vocacionadas para as aprendizagens, a estruturação do currículo e a preparação das aulas (Little, 1987, p. 501). Criando-se uma interação dinâmica de partilha de conhecimentos e conteúdos, entre os professores e outros profissionais, de modo a aumentar

a produtividade dos resultados alcançados pelos alunos (Alves et al., 2022, p. 209). Para além disso, é importante ressaltar que este processo se torna possível devido à criação de tempos comuns de trabalho implementados pela própria organização escolar (Little, 1987, p. 512).

Neste seguimento, as práticas colaborativas são instituídas pelas escolas através da organização e do caráter colegial dos docentes. Onde a liderança dos diretores e das figuras influentes determinam a importância que a própria instituição atribui ao trabalho em equipa, principalmente porque ajuda a reforçar a importância das equipas interdisciplinares para a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Assim, a colaboração é mais assente nas escolas onde existem políticas que favorecem o trabalho em equipa, e onde as razões da interdependência são expostas pelos líderes escolares. Para além disso, o autor reforça a importância da atribuição de tempos e recursos que permitam a colegialidade (Little, 1987, p. 508), pois aumenta o número de interações voluntárias e espontâneas entre os profissionais (Cohen, 1981, pp. 508-509, as cited in Little, 1987).

Desta forma, as práticas colaborativas entre profissionais podem originar-se a partir de conversas informais nos corredores das escolas, nas áreas de descanso dos professores, nas mesas de um café, etc. (Lieberman e Miller, 1979, p. 503, as cited in Little, 1979). Neste sentido, Little (1987) refere algumas estratégias que ajudam a promover relações colaborativas nas escolas. Em primeiro lugar, a planificação e a preparação de materiais, tópicos e métodos em conjunto auxiliam os professores a distribuírem os esforços entre si e a ganharem novas ideias e materiais de aprendizagem. Ademais, neste tipo de colaboração os profissionais reúnem-se para registar os progressos dos estudantes e para decidir ou recomendar novas estratégias (Cohen, 1981, p. 504, as cited in Little, 1987).

Em segundo lugar, a observação na sala de aula realizada a partir de terceiros, ajuda os novos professores a compreenderem o que devem melhorar ou manter sobre a sua performance na sala de aula, de modo que os alunos consigam apreender melhor o que está a ser ensinado (Little, 1987, p. 504). Assim, estas práticas e perspetivas promovem o trabalho em equipa e a aproximação profissional dos docentes em torno dos progressos dos estudantes (Little, 1987, p. 505). Pois, a mútua aprendizagem entre os profissionais ajuda na partilha de novas ideias e na implementação de novas práticas que possam favorecer o ambiente em sala de aula. Ademais, também ajuda a prevenir a perspetiva individualista dos docentes de que

a “aprendizagem é apenas uma questão de estilo”, aproximando de uma abordagem centrada numa aprendizagem contínua dos profissionais docentes (Little, 1987, p. 505).

Para além disso, Lima (2002) apresenta no seu estudo uma análise das culturas docentes, que permite compreender as características culturais, através do estudo das interações colaborativas estabelecidas dentro de uma organização educativa (Lima, 2002). Sendo, tal como Nóvoa (1992) acrescenta, relevante as interações quotidianas, que ocorrem de forma involuntária e espontânea, dado que são estes momentos informais que ajudam a compreender o que os professores realmente valorizam (Nóvoa, 1992, pp. 18-19, as cited in Lima, 2002). Deste modo, este estudo indica mediante o nível de interações ou ligações, que os docentes estabelecem numa escola, que as suas relações profissionais estabelecidas valorizam mais as trocas verbais, como “conversas sobre os alunos” e “conversas sobre a prática docente”, em detrimento de interações que eram vocacionadas para o trabalho em equipa, como o “desenvolvimento conjunto de materiais” e a “planificação conjunta” (Lima, 2002, pp. 80-81).

Por sua vez, a análise da centralização dos indivíduos possibilita identificar as atividades relacionais que apresentam um maior grau de importância, sendo que, neste estudo existia uma baixa centralidade entre os docentes, que diminuía à medida, que as atividades relacionais exigiam uma componente mais prática, com um nível maior de complexidade e de interdependência entre os docentes. Isto é, ela era maior, quando envolvia trocas verbais e reduzia, cada vez mais, quando eram atividades mais vocacionadas para o trabalho em equipa (Lima, 2002, pp.92-94).

Finalmente, o estudo da fragmentação identificou na estrutura organizacional grupos ou subgrupos, através das características semelhantes partilhadas por todos os membros (Scott, 1991, p. 95, as cited in Lima, 2002) e com “laços relativamente fortes, diretos, intensos, frequentes ou positivos” (Wasserman e Faust, 1991, p.95, as cited in Lima, 2002). Por isso, esta dimensão pode extrair informações sobre as formas de relacionamento das culturas docentes, isto é, sobre o seu grau de divisão ou segmentação, como são definidos e a sua composição (Lima, 2002, p. 96). Podendo até representar uma medida operacional da ideia de Balcanização no ensino (Hargreaves, 1998, p. 96, as cited in Lima, 2002).

Neste sentido, o estudo verificou que as relações profissionais dos docentes, referente às conversas sobre os estudantes, ocorriam de forma conectada, pois todos os professores eram contactáveis entre si. Contudo, Iacobucci (1994) destaca que, normalmente, as escolas

que contenham muitos elementos apresentam uma rede desconetada, pois os atores não conseguem manter laços com todos os membros (Iacobucci, 1994, p. 96). Portanto, estas redes tendem a se fragmentar em subgrupos, que contactam diretamente ou indiretamente entre si, mas não interagem com outros colegas do exterior.

Todavia, no estudo referido acima, já não se observa uma rede tão conectada, à medida que as atividades exigem que se trabalhe em grupo. Situação que ocorre devido ao aumento da fragmentação de subgrupos, que preferem restringir as relações frequentes de trabalho em equipa ao seu próprio grupo de pertença. Posto isto, em nota conclusiva, Lima (2002) considera que a escola analisada apresenta uma cultura profissional com poucas oportunidades de comunicação colegial e de partilha. E, por isso, apresentam características de uma cultura docente, que Hargreaves (1998) retrata como balcanizada (Lima, 2002, pp. 96-99).

Por sua vez, o estudo de Quaresma e Ponte (2019), ressaltam a importância das práticas colaborativas, a partir da sua análise qualitativo em aulas de matemática com professores do 1º ciclo. Onde demonstra que a criação de momentos de planeamento de tarefas e de análise do desempenho dos estudantes auxilia na construção de relações colaborativas entre os profissionais envolvidos. Para além disso, a implementação colaborativa também permitiu o aumento do diálogo crítico, dado que os docentes desenvolveram ações focadas em objetivos em comum. Finalmente, os autores também observaram que a criação de momentos em comum, permitiu que os professores, outrora isolados na sua prática pedagógica, conseguissem identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, como também conseguissem discutir entre si soluções para melhorarem a sua prática, e conseqüentemente, auxiliar na melhoria das aprendizagens dos alunos (Quaresma e Ponte, 2019, p. 368).

Em contrapartida, o estudo de Alves et al. (2022), efetuado a 1260 professores de 26 unidades orgânicas da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares da Região do Centro, com diferentes tempos de serviço (84% >21 anos de serviço; 4% < 10 anos de serviço), compreendidos em diferentes níveis de ensino (52% no ensino básico e secundário) e com diferentes cargos de desempenhado (diretores de turmas, coordenadores, elementos da direção, etc.), revela uma cultura colegial assente em relações artificiais e balcanizadas. Dado que, 76% dos indivíduos retrata que o seu horário inclui momentos pensados para uma colegialidade assente em relações artificiais (Fullan e Hargreaves, 2001, p.218, as cited in

Alves et al., 2022). Enquanto, o trabalho colaborativo tende a ser desenvolvido em subgrupos da mesma área curricular ou disciplinar, através de um planeamento de aulas e unidades curriculares, partilha de recursos essenciais e uma construção de materiais pedagógicos e de avaliação dos estudantes.

Por isso, este estudo demonstra que há uma prática interdisciplinar rara e pouco assente na reflexão conjunta de estratégias metodológicas utilizadas na sala de aula, por exemplo. Situação que limita tanto o desenvolvimento profissional como a inovação organizacional (Alves et al., 2022, p. 226). O que talvez explique, porque 15% desta população tenha respondido, que não exista uma estimulação da prática colegial entre os docentes, enquanto a larga maioria (96%) considera que é uma prática existente (Alves et al., 2022, p. 218).

Desta forma, como podemos verificar, mediante os contributos de todos os autores mencionados, as práticas colaborativas podem favorecer a eficácia e a melhoria das organizações educativas, através do aperfeiçoamento dos desempenhos profissionais, das aprendizagens dos estudantes e do contínuo enriquecimento curricular. Portanto, permite que os profissionais atinjam mais facilmente as suas metas pessoais, como também possibilita um aumento da produtividade da organização, ou seja, que os resultados educativos dos estudantes alcancem ou ultrapassem as metas planeadas, consoante as características iniciais destes.

No entanto, tal como foi destacado neste capítulo, nem todas as formas de colaboração têm as características e as qualidades necessárias para alcançar as mudanças antecipadas pela organização (Little, 1982, 1990 e Hargreaves, 1998, p. 904, as cited in Forte e Flores, 2013). Neste sentido, a análise das relações profissionais permite conhecer de que forma a cultura organizacional, orienta a vida profissional dos docentes e oferece oportunidades ou constrangimentos para as práticas colaborativas (Little, 1990, p.74, as cited in Lima, 2002). Ademais, conforme o estudo de Lima (2002) é possível analisar as culturas docentes, mediante o estudo das interações colaborativas estabelecidas dentro de uma organização educativa (Lima, 2002). O que permite identificar os padrões de interação dentro de uma escola e a descobrir a cultura docente que orienta a vida profissional dos professores e concedem sentido à sua vida profissional (Lima, 2002).

## **Capítulo III. Metodologia**

### **3.1. Processo de investigação**

O presente capítulo apresenta a metodologia adotada para a realização deste estudo qualitativo, que procurou compreender as perspetivas dos professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente às suas relações profissionais estabelecidas na promoção do sucesso educativo numa escola básica integrada dos Açores.

De forma a cumprir este desiderato, a investigação propôs realizar um estudo qualitativo, onde optou por uma seleção propositada e diversificada dos participantes na investigação, que terminou o processo de seleção quando a recolha de dados se tornou saturada (Albarello et al., 1995). Neste seguimento, o instrumento de recolha de dados selecionado foi a entrevista. Definida por um contato direto com os interlocutores, onde ocorreu uma troca de informações pertinentes e uma obtenção de informações e reflexões mais aprofundadas (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 192). Ademais, a entrevista é um instrumento, que “delimita os sistemas de representações de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Albarello et al., 1995, pp. 88-89). Tendo sido selecionada a entrevista semidirigida, que possibilitou uma apresentação de um conjunto de perguntas semiabertas. Ou seja, permitiu uma maior liberdade na ordem das perguntas estipuladas pelo guião (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 192) (Anexo 2).

Assim, o processo de construção do guião de entrevista teve início com a formulação de questões específicas sobre cada indicador previamente definido. Após esta fase de conceção, o guião foi testado em entrevistas exploratórias, onde se verificou a eficácia das perguntas e a adequação do tempo. Durante este período, foram realizadas adaptações nas questões que não geravam as respostas esperadas. Por fim, o estudo deu início à recolha de dados, colocando o guião em prática com os participantes selecionados (Quivy e Campenhoudt, 1995, pp. 181-185). Em seguida, a investigação avançou para a análise das informações obtidas, onde optou-se pelo método de análise temático categorial, que permitiu a extração de significados e padrões presentes nos discursos dos indivíduos entrevistados (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 228). Para além disso, para facilitar e sistematizar este processo, foi adotado o software QDA Miner, que disponibilizou ferramentas eficientes para a codificação e interpretação dos dados recolhidos.

Relativamente, ao processo ético desta investigação, todas as etapas seguiram os princípios éticos, aplicados a estudos com participantes humanos. Desta forma, a investigação foi submetida à apreciação da comissão de ética da Universidade dos Açores, tendo a recolha de dados sido iniciada, apenas com esta respetiva aprovação. Os professores do 1.º ciclo do ensino básico foram devidamente esclarecidos, através do Termo de Consentimento Informado (Anexo 1), relativamente ao objetivo do estudo, os procedimentos e os direitos e garantias enquanto participantes (Despacho nº 9795, 2015). Estes aspetos éticos serão aprofundados no próximo capítulo.

### **3.2. Recolha de informação**

A recolha de informação presumiu a realização de entrevistas gravadas em suporte de áudio, que tiveram, por norma, uma duração entre 30 e 45 minutos, tendo-se pretendido recolher o ponto de vista dos entrevistados e obter um relato das suas experiências. Tanto o tempo como o local foram planeados, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, sendo realizadas em espaços que não comprometiam a privacidade e a partilha de informações dos docentes entrevistados.

Todas as entrevistas gravadas em suporte de áudio foram identificadas com um código próprio e transcritas integralmente. Caso fossem incluídos alguns excertos das entrevistas no relatório final, utilizaram-se pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, escolas, departamentos e locais, assim como foram omitidos todos os detalhes que pudessem identificar o entrevistado ou qualquer pessoa mencionada. Ademais, os ficheiros de áudio foram mantidos na mais estrita confidencialidade, num computador que apenas a investigadora teve acesso. Para além disso, eliminaram-se todos os dados cedidos após a conclusão do trabalho final.

Ressalto que durante todo este processo a investigação seguiu as orientações éticas estipuladas pela comissão de ética da Universidade dos Açores, com as garantias de confidencialidade, anonimato, recusa de participação no projeto avaliativo a qualquer momento sem qualquer consequência, o asseguramento do uso exclusivo dos dados no trabalho investigativo e a utilização de um termo de consentimento informado (anexo 1) (Comissão de Ética da Universidade dos Açores, 2018, pp. 3-9).

### **3.3. Análise da informação**

Com o propósito de responder ao objetivo da investigação, o tratamento dos dados da entrevista compreendeu uma construção de categorias ou classes pertinentes para a análise. Definindo-se propriedades específicas, de modo a “conseguir construir um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes”. Para além disso, este tratamento foi concretizado mediante uma descrição analítica com uma forte componente indutiva (Albarello et al., 1995, pp. 118-119). Isto é, as categorias e as suas relações foram encontradas ou sugeridas, a partir dos dados recolhidos e não segundo uma grelha pré-existente (Albarello et al., 1995, p. 120).

Assim, de acordo com Miles e Huberman (1984), o tratamento de dados implicou uma articulação entre três atividades – redução dos dados, apresentação ou organização para fins comparativos e verificação e interpretação (Miles e Huberman, p. 123, as cited in Albarello et al., 1995). Antes de iniciar é importante ainda ressaltar, que este procedimento de análise não é linear (Albarello et al., 1995, p. 125). Neste sentido, a fase de redução de dados foi definida por um “processo de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material recolhido”.

Por sua vez, a segunda etapa deste processo consistiu numa organização e apresentação dos dados anteriormente reduzidos, o que veio a facilitar a interpretação e atribuição de significados (Albarello et al., 1995, p. 123). Por fim, o último ponto compreendeu uma nova atribuição de significados, à medida que a investigação aperfeiçoou o registo das regularidades encontradas e as interpretações atribuídas aos dados encontrados nas entrevistas realizadas, como também verificou a validade das conclusões apresentadas (Albarello et al., 1995, pp. 123-125).

Desta forma, o tratamento da informação recolhida foi realizado através de um processo de análise de conteúdo categorial indutivo e temático, que envolveu uma constante reformulação das categorias da análise, à medida que novos dados foram introduzidos na investigação (Lima e Pacheco, 2006, pp. 109-110). No final desta formulação foram criadas as seguintes categorias (Tabela 1), tendo em conta o objetivo desta investigação:

Tabela 1 – Modelo de análise

Categoria	Dimensão	Indicador
1. Caracterização	1.1 pessoal 1.2 profissional	1.1.1. Sexo 1.1.2. Idade 1.2.1 Anos de serviço na escola 1.2.2. Cargo 1.2.3. Área curricular/Disciplinar
2. Sucesso educativo	2.1. Sucesso educativo	2.1.1. Percepção sobre o sucesso escolar 2.1.2. Razões para o insucesso educativo 2.1.3. Promoção do sucesso escolar
3. Colaboração profissional	3.1. Relações profissionais	3.1.1. Importância atribuída ao trabalho em equipa
		3.1.2. Preferência de trabalho (individual ou em grupo)
		3.1.3. Frequência de reuniões informais
		3.2.1. Tempos e espaços
		3.2.4. Partilha de recursos

Com a metodologia estabelecida, passamos de seguida para o capítulo dos resultados e discussão. Neste capítulo, serão apresentados os dados obtidos de forma sistemática, acompanhados de uma análise crítica, que visa interpretar as descobertas à luz da literatura existente e discutir as suas implicações para o campo de estudo em questão (Lima e Pacheco, 2006, p. 120).

## Capítulo IV. Resultados e Discussão

### 4.1. Contexto Sociodemográfico

Este capítulo apresentou os principais resultados da investigação, obtidos a partir das entrevistas realizadas com docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como a respetiva análise e discussão à luz da literatura existente. A escola básica em estudo, localizada no município da Ribeira Grande, na região Autónoma dos Açores, insere-se num contexto social vulnerável, caracterizado por fragilidades socioeconómicas e culturais profundas. Trata-se de uma comunidade enraizada nas tradições piscatórias, onde a prática da pesca é transmitida de geração em geração, influenciando de forma significativa os percursos educativos e profissionais da população. Um testemunho de uma diretora de turma, com 4 anos de serviço, descreveu este contexto:

Neste meio, ao nível social, não é fácil, nós incutirmos nestas crianças que existe um objetivo de vida e que nem todos eles, apesar de serem essenciais, nem todos eles têm de ser, as meninas não têm de ser domésticas ou mães de família e os pais não têm de ser só pescadores. Podem ser pescadores orgulhosos, pelo trabalho que tem, que é essencial. Mas a verdade é que existem mais caminhos para poderem seguir e escolher.

Feminino, 41 anos, Diretora de Turma, 4 anos de serviço.

Embora tenham sido registados avanços na escolarização da população, o 1.º ciclo do ensino básico continua a ser o nível de escolaridade predominante no concelho, refletindo os baixos níveis de qualificação académica entre a população adulta (Município da Ribeira Grande, 2023). Esta realidade está associada a valores socioculturais, que tendem a desvalorizar a educação formal, favorecendo, por vezes, a entrada precoce no mercado de trabalho.

Neste contexto, a situação de determinados segmentos da população torna-se ainda mais preocupantes, pois as desigualdades de género são particularmente acentuadas. Muitos indivíduos, em especial as mulheres, são frequentemente remetidas para funções de domésticas, com limitadas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Este cenário é ainda mais agravado pelo contexto familiar, frequentemente marcado por problemáticas como o alcoolismo, a violência doméstica e a negligência, fatores que

comprometem a estabilidade emocional das crianças e agravam a sua desmotivação escolar. A percepção de que a educação não constitui uma via eficaz, para a melhoria das condições de vida reforça a prevalência de elevados níveis de absentismo e abandono escolar precoce. Neste cenário, o rendimento social de inserção surge, frequentemente, como o principal incentivo para a permanência escolar, embora não contribua para uma verdadeira valorização do processo educativo. Um testemunho de uma coordenadora de escola, com 25 anos de serviço ajudou a compreender esta realidade:

(...) é o número de mães alcoólicas, que é cada vez maior, aqui nesta freguesia. É uma falta de interesse e de valorizar a escola (...) eles só estão na escola, por causa dos rendimentos (...) Olhe, eu não sou contra o rendimento mínimo e acho que há já famílias, mesmo que o necessitam. Agora, as pessoas nunca deveriam ter as coisas sem ter contrapartidas (..) Há muitas mães aqui que não sabem cozinhar, mas recebem o rendimento mínimo. Elas passam o dia no caminho, para trás, para a frente, para trás, para a frente. Portanto, elas tinham de ter um trabalho, uma forma que dignificasse em que elas valorizassem aquele dinheiro que lhes cai na conta todos os meses.

Feminino, 49 anos, coordenadora de escola, 25 anos de serviço.

Foi neste contexto que se desenvolveu a presente investigação, com o objetivo de identificar as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas relações profissionais estabelecidas, relacionando-as com a promoção do sucesso educativo, numa escola básica integrada dos Açores. A análise das entrevistas realizadas permitiu compreender de que forma os docentes percecionam as suas interações profissionais e como estas podem vir a influenciar as aprendizagens dos seus alunos, especialmente num contexto com elevados índices de insucesso escolar, como é o caso do município da Ribeira Grande (PORDATA, 2022).

Para isso, a investigação concentrou-se em dois núcleos, designados A e B, pertencentes à Escola Básica Integrada dos Açores. Estes núcleos foram selecionados por indicação do Diretor do conselho executivo da escola, e após o pedido formal de colaboração com o mesmo (anexo 3), tendo em conta a sua representatividade e o número significativo de docentes do 1.º Ciclo, o que possibilitou diversificar os participantes e alcançar a saturação dos dados recolhidos (Albarello et al., 1995). No total, foram realizadas dezassete

entrevistas, sendo onze no núcleo A e seis no núcleo B, cujas análises foram posteriormente articuladas com o quadro teórico.

Assim, a análise das perspectivas dos professores deverá ser entendida à luz desta realidade social complexa, que coloca diversos desafios significativo no combate do absentismo e abandono escolar precoce, o que compromete a promoção do sucesso escolar na escola em questão. A apresentação e discussão está estruturada em torno de três eixos: a caracterização socioprofissional dos participantes, a relação entre os professores e o sucesso escolar, com destaque para os fatores de insucesso e a promoção do sucesso, e, por fim, a dimensão da colaboração profissional entre docentes, com ênfase nas suas práticas, perspectivas, impacto no desenvolvimento profissional e contributo para o sucesso escolar.

#### 4.2. Caracterização Socioprofissional dos Participantes

A amostra deste estudo é composta por dezassete professores, onze do núcleo A e seis do núcleo B, com diferentes tempos de serviço e experiências profissionais, o que permitiu uma visão abrangente sobre este contexto educativo. A maioria dos participantes são do sexo feminino, refletindo uma predominância feminina do corpo docente no 1.º ciclo. A tabela 2 ilustra estes dados:

Tabela 2 – Sexo dos entrevistados no núcleo A e B

Núcleo A			Núcleo B		
N.º	Código	Sexo	N.º	Código	Sexo
1	EST-1-1	Feminino	1	EJF-1-1	Feminino
2	EST-1-2	Feminino	2	EJF-1-2	Masculino
3	EST-1-3	Feminino	3	EJF-1-3	Feminino
4	EST-1-4	Feminino	4	EJF-1-4	Feminino
5	EST-1-5	Masculino	5	EJF-1-5	Feminino
6	EST-1-6	Feminino	6	EJF-1-6	Feminino
7	EST-1-7	Feminino			
8	EST-1-8	Feminino			
9	EST-1-9	Feminino			
10	EST-1-10	Feminino			
11	EST-1-11	Feminino			

Para além disso, a maioria das professoras entrevistadas situa-se na faixa etária dos 40 aos 60 anos, o que indica um envelhecimento do corpo docente em ambos os núcleos. No núcleo A, apenas uma professora tem menos de 40 anos. A experiência acumulada é igualmente elevada, com um número significativo de anos de serviço na mesma escola. No núcleo A, os anos de serviço variam entre dois e vinte e um anos, enquanto no núcleo B os professores entrevistados contam com oito a vinte e nove anos de serviço (tabela 3).

Estes dados sugerem uma relativa estabilidade do corpo docente do 1.º ciclo na escola básica estudada. Esta estabilidade pode indicar um vínculo forte com a organização educativa, o que, por um lado, pode ser um fator positivo para a qualidade do ensino, mas, por outro, contrasta com os desafios de retenção de professores frequentemente observados em contextos difíceis, onde a rotatividade docente pode afetar negativamente a aprendizagem dos alunos e o espírito de equipa. A estabilidade aqui observada pode, assim, constituir um capital importante para a escola.

Assim, a estabilidade pode representar uma força, através do conhecimento e coesão acumulados, ou uma potencial área de desenvolvimento, dependendo da forma como a cultura escolar e as práticas de desenvolvimento profissional são geridas. A liderança escolar desempenha um papel crucial na valorização da experiência dos docentes mais velhos, enquanto promove uma cultura de aprendizagem contínua e abertura à inovação, facilitando a colaboração entre diferentes gerações de professores.

Tabela 3 – Idade e anos de serviço dos entrevistados no núcleo A e B

Núcleo A				Núcleo B			
N.º	Código	Idade	Anos de serviço na escola	N.º	Código	Idade	Anos de serviço na escola
1	EST-1-1	42 anos	4 anos	1	EJF-1-1	55 anos	29 anos
2	EST-1-2	30 anos	2 anos	2	EJF-1-2	45 anos	16 anos
3	EST-1-3	47 anos	10 anos	3	EJF-1-3	59 anos	24 anos
4	EST-1-4	46 anos	21 anos	4	EJF-1-4	52 anos	20 anos
5	EST-1-5	44 anos	20 anos	5	EJF-1-5	50 anos	20 anos
6	EST-1-6	60 anos	5 anos	6	EJF-1-6	42 anos	8 anos
7	EST-1-7	45 anos	16 anos				
8	EST-1-8	41 anos	5 anos				
9	EST-1-9	49 anos	25 anos				
10	EST-1-10	41 anos	4 anos				
11	EST-1-11	53 anos	20 anos				

Finalmente, a tabela 4 ilustra a caracterização dos entrevistados no núcleo A e B em relação ao cargo que desempenham e a área curricular/disciplinar que atuam nas escolas:

Tabela 4 – Cargo e área curricular/disciplinar dos entrevistados no núcleo A e B

Núcleo	Código	Cargo	Área Curricular/Disciplinar
A	EST-1-1	Diretora de turma	Português, Matemática e estudo do meio
A	EST-1-2	Titular de turma	Português, Matemática e estudo do meio
A	EST-1-3	Sem cargo	Inglês
A	EST-1-4	Sem cargo	Expressões artísticas e estudo do meio
A	EST-1-5	Docente	Educação física
A	EST-1-6	Professora de apoio	Matemática e português
A	EST-1-7	Professora de educação especial	Português, Matemática e estudo do meio
A	EST-1-8	Professora de quadro	Português, Matemática e estudo do meio
A	EST-1-9	Coordenadora da escola	Estudo do meio e estudo integrado
A	EST-1-10	Diretora de turma	Português, Matemática e estudo do meio
A	EST-1-11	Diretora de turma	Português e matemática
B	EJF-1-1	Professora titular	Português, Matemática e estudo do meio
B	EJF-1-2	sem cargo	Português, Matemática e estudo do meio
B	EJF-1-3	Diretora de turma	Português e matemática
B	EJF-1-4	Titular de turma	Português e matemática
B	EJF-1-5	Diretora de turma	Português, Matemática e estudo do meio
B	EJF-1-6	Professora de apoio	Português

Em suma, a caracterização dos professores entrevistados do 1.º ciclo do ensino básico mostra uma predominância feminina e um envelhecimento do quadro docente, com a maioria dos professores a situar-se entre os 40 e os 60 anos. Para além disso, também se verificou uma elevada estabilidade profissional. Esta experiência acumulada sugere um forte vínculo dos professores com a escola, o que pode contribuir para a qualidade do ensino.

No entanto, apesar desta estabilidade e experiência poderem fortalecer a ligação dos docentes à escola e apoiar a qualidade do ensino, é crucial que tal estabilidade não conduza à rigidez ou resistência à inovação. A liderança escolar tem um papel fundamental em garantir um equilíbrio entre a valorização da experiência acumulada e a promoção da renovação pedagógica, assegurando assim um desenvolvimento educativo dinâmico e adaptado aos desafios atuais.

### **4.3. Os professores e o sucesso escolar**

Segundo Roldão (1990), os professores têm a função social de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1999, p. 114). Esta definição, tal como Formosinho (1985) destaca, compreende diversas vertentes relacionadas, não só com a aquisição de aprendizagens essenciais, mas também com o desenvolvimento integral dos alunos, a nível social, cívico e ético (Formosinho, 1985, p. 1). Esta visão foi igualmente partilhada pelos professores entrevistados, que tenderam a associar o sucesso escolar com o bem-estar das crianças, a motivação para frequentar a escola e a capacidade de desenvolvimento pessoal e social.

Neste sentido, os professores foram unânimes ao destacar o ambiente acolhedor e de respeito na promoção do sucesso, visto que consideram um fator essencial para que as crianças se sintam seguras e respeitadas durante o seu processo de aprendizagem. Uma professora, do núcleo B, com 55 anos e 29 anos de serviço, fortaleceu essa noção ao enfatizar a importância de adaptar o seu ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, para que todas as crianças possam ter a oportunidade de evoluir. Como afirma:

O sucesso educativo é os alunos sentirem se bem, no seu meio. E terem a oportunidade de, ou, sentirem que são respeitados, que o seu ritmo de trabalho também é respeitado. E que eles vão evoluindo conforme as aprendizagens que vão fazendo.

Feminino, 55 anos, Professora Titular, 29 anos de serviço.

Para além do bem-estar, os professores entrevistados destacam a importância do gosto pela escola, como fator essencial para o sucesso educativo. Uma professora do núcleo A, com 46 anos e 21 anos de serviço, explica que valoriza, em primeiro lugar, a presença e o envolvimento dos alunos, reconhecendo que o simples ato de querer vir à escola é, por si só, um indicador de sucesso. Esta valorização torna-se ainda mais relevante neste meio social, marcado por um elevado nível de alunos que faltam e/ou abandonam o ensino formal muito cedo. Neste sentido, conforme a docente existe sucesso quando:

(...) a criança vem à escola, quando não há absentismo escolar, quando a criança está feliz, para nós é o ponto número um do sucesso escolar. A seguir, que a criança saiba as competências mínimas, ler, interpretar, calcular, identificar números, saber o mínimo. É a seguir, mas primeiro é que venha a escola, que goste de vir à escola. Que tenha, começa a definir alguns objetivos de vida, algum gosto por aprender e sentir que na aprendizagem poderá estar o seu futuro

Feminino, 46 anos, Sem Cargo, 21 anos de serviço.

Os professores também mencionam a importância das competências socioemocionais, para o crescimento completo das crianças. O estudo de Campos et al. (2024), também reforça a relevância do desenvolvimento de aptidões como a empatia, o sentimento de pertença, a responsabilidade cívica e a regulação emocional para o desenvolvimento integral das crianças (Campos et al., 2024, p. 7). Todavia, apesar dos docentes legitimarem a sua relevância, reconhecem que o meio social que a escola está inserida enfrenta certos entraves, que dificultam a concretização deste objetivo. Como, por exemplo, a ideia negativa que muitas famílias apresentam da escola e as condições adversas do contexto socioeconómico. A coordenadora de escola do núcleo A, com 49 anos e com 25 anos de serviço, manifesta especial preocupação com a falta de ambição e o desinteresse de muitos alunos, relatando:

Olha, criar bons cidadãos, principalmente, e nesse momento é o mais difícil. Nós estamos a criar uma geração, que não sabe ouvir um não, que não... tem expectativas para nada (...) não, eles não querem ser nada, ou youtubers, ou jogar e pouco mais.

Feminino, 49 anos, coordenadora de escola, 25 anos de serviço.

Assim, as opiniões dos professores sobre o sucesso escolar incluem um conjunto alargado de fatores: o bem-estar emocional, a motivação, a aprendizagem de competências essenciais e o desenvolvimento pessoal e social. No entanto, os profissionais reconhecem que, a escola sozinha não consegue garantir o sucesso escolar sem a participação ativa das famílias e da comunidade.

### **4.3.1. Perspetivas dos professores sobre os fatores de insucesso escolar**

O insucesso escolar é um fenómeno que atinge, sem exceção, todos os níveis de ensino. Todavia, tende a afetar particularmente com maior intensidade os primeiros anos de escolaridade (Benavente e Correia, 1980, pp. 8–9). Neste sentido, conforme os professores entrevistados, as dificuldades observadas resultam de fatores internos e externos à escola: a falta de professores qualificados, a carência de assistentes operacionais, a desmotivação dos alunos, as consequências do confinamento durante a pandemia de COVID-19, a ausência de acompanhamento familiar e as dificuldades associadas ao contexto socioeconómico.

Num meio social marcado por vulnerabilidades, como o da comunidade em estudo, aspetos como a falta de recursos humanos e a situação socioeconómico dos alunos são particularmente críticos e limitam as oportunidades de sucesso. A carência de professores qualificados foi identificada como um dos obstáculos mais significativos. Uma diretora de turma, do núcleo B, com 50 anos e 20 anos de serviço, compartilhou que, apesar de não ter formação específica na área, sentiu-se na obrigação de ensinar inglês em horas extraordinárias, devido à falta de professores qualificados. Nas suas atividades, a docente demonstra um empenho considerável para suprir as deficiências do sistema, assumindo funções para as quais não possui a preparação técnica necessária: “eu não sou formada em inglês (...) e eu estou a dar aulas de inglês agora aos meus alunos, nas horas extraordinárias, porque há falta de professores”.

Este cenário evidencia a pressão enfrentada pelos professores e os desafios para atrair e manter profissionais capacitados em áreas periféricas e com baixa condição socioeconómica, o que prejudica a qualidade educativo (Resolução do Conselho do Governo, 2024).

Outro desafio frequentemente mencionado nas entrevistas foi a falta de assistentes operacionais. Esta carência é especialmente notada nesta escola, onde os alunos necessitam de supervisão e apoio emocional mais intensos, devido à sua situação social e familiar. Uma professora, do núcleo B, que tem apenas 2 anos de experiência e 30 anos, destaca que a ausência de funcionários auxiliares afeta de maneira negativa o progresso escolar dos estudantes, levando a casos de exclusão e conflito. Ademais, demonstra uma preocupação com a marginalização de alunos em condições de vulnerabilidade, associando a origem de

muitos comportamentos problemáticos à falta de monitorização e apoio durante os períodos fora das aulas. A docente observa:

(...) os assistentes operacionais tornam-se insuficientes para a quantidade de crianças, para o número de crianças que temos (...) isto acaba por influenciar o desenvolvimento escolar daquele miúdo, no sentido de que ele acaba por ser marginalizado, colocado à parte. E acaba aqueles conflitos, parecendo que não acabam por influenciar a criança psicologicamente e acaba, por ir se desinteressar da escola, porque imagine, aquele miúdo... ou aqueles miúdos, acabam por ter um comportamento menos correto com os colegas. E vai hoje, vai amanhã ... e não temos assistentes operacionais suficientes para tentar combater aquela situação.

Feminino, 30 anos, Titular de Turma, 2 anos de serviço.

A falta de motivação entre os alunos foi uma preocupação recorrente dos professores entrevistados. Sendo que muitos profissionais relataram o desinteresse e pouco ânimo para aprender, uma situação que se torna ainda mais problemática num contexto em que a educação formal é frequentemente desvalorizada. Uma professora, do núcleo A, com 47 anos e 10 anos de serviço, expressa a dificuldade sentida em manter o interesse dos alunos, afirmando: “Eles já vêm desmotivados e é muito difícil (...) mostrar-lhes a importância da escola”.

O impacto do confinamento durante a pandemia de COVID-19 também foi referido como um dos principais motivos para o insucesso escolar. Uma diretora de turma, do núcleo A, com 41 anos e 4 anos de serviço, destacou que os alunos deixaram de lado experiências fundamentais, o que resultou em consequências significativas para o seu desenvolvimento: “Houve muitos momentos que eles deviam ter vivido e não viveram. Isso foi terrível para eles”.

Sobre a falta de apoio familiar, os professores identificam que a falta de envolvimento dos pais dificulta tanto a consolidação das aprendizagens, como também a formação de hábitos de estudo. Uma professora, do núcleo A, sem cargo, com 46 anos e 21 anos de serviço, afirma: “Os pais estão cada vez mais a deixar para a escola a sua função também de, primeiro, educar e depois de acompanhar as aprendizagens”.

Esta visão, foi compartilhada por muitos profissionais da educação, que apontam que muitas vezes a escola assume responsabilidades que deveriam ser divididas com as famílias.

Ademais, Santos e Monteiro (2024) comprovam esta percepção, enfatizando a importância do envolvimento familiar como uma estratégia para reduzir o insucesso escolar, embora este estudo também reconheça a dificuldade prática de estabelecer esta colaboração de maneira eficaz (Santos e Monteiro, 2024).

Por fim, o ambiente socioeconômico foi reconhecido como um elemento que influencia significativamente o percurso escolar dos alunos. Uma professora de apoio, do núcleo B, com 42 anos e 8 anos de serviço, mencionou que muitos alunos chegam à escola, com uma carga emocional e familiar, que exige um esforço adicional, por parte dos docentes: “alguns trazem uma bagagem de casa, que implica um maior esforço da nossa parte, enquanto professores. Ao nível de dar atenção, de dar motivos para eles ficarem mais atentos, participativos. E isso requer um maior esforço da nossa parte”.

Assim, os depoimentos obtidos demonstram, que o insucesso escolar é um fenómeno multidimensional, que apresenta limitações organizacionais internas à escola e desafios estruturais do contexto familiar e social dos alunos. Neste sentido, os professores reconhecem o papel crucial da escola para o sucesso escolar, mas enfatizam para a urgência de implementar políticas públicas mais eficientes e a necessidade de uma colaboração articulada entre a escola, a família e a comunidade (Santos e Monteiro, 2024, p.15)

#### **4.3.2. Perspetivas dos professores sobre a promoção de sucesso escolar**

O ensino básico obrigatório continua a enfrentar desafios notáveis, especialmente no que se refere ao insucesso escolar e ao abandono precoce (Pires, 1994, p. 93). Todavia, apesar destas dificuldades, os docentes entrevistados demonstram um forte compromisso com a promoção do sucesso escolar. Desta análise emergiu quatro fatores principais: o trabalho e a persistência dos profissionais, a colaboração entre profissionais, a articulação entre a escola, os pais e os alunos, e a construção de um ambiente escolar positivo e cooperativo.

A valorização do trabalho individual dos professores e o trabalho colaborativo surgiram, como práticas fundamentais para a promoção do sucesso na escola, conforme os relatos obtidos. Uma professora titular de turma, do núcleo B, com 52 anos e 20 anos de serviço, destacou a determinação pessoal como um fator crucial para o seu desempenho

profissional. Neste sentido, demonstra práticas vocacionadas para a autonomia e resiliência, onde procura mobilizar os recursos disponíveis na escola, como equipas multidisciplinares, para apoiar os alunos:

Olha, força de vontade acima de tudo, a minha força de vontade, o meu trabalho (...) temos uma equipa, temos onde direccionar as crianças, se é para o psicólogo, se é para uma assistente social, (...) temos essa base de ajuda que nos permite orientar as pessoas.

Feminino, 52 anos, Titular de Turma, 20 anos de serviço.

A relevância da colaboração, entre os diversos profissionais da escola, foi também ressaltada por uma professora, do núcleo A, sem cargo, que possui 47 anos e 10 anos de serviço. Nas suas atividades, a docente valoriza o papel de cada membro da comunidade escolar – abrangendo professores, terapeutas, psicólogos e assistentes operacionais – na realização de um propósito comum: “São os professores, são assistentes operacionais (...) Os nossos psicólogos, terapeutas da fala (...) sociólogos. São todos aqueles que vêm com um objetivo em mente quando chegam à nossa escola”. Neste sentido, a professora defende, que para alcançar o sucesso escolar é necessário adotar uma perspectiva integrada.

A colaboração entre a escola, os alunos e as famílias também foi destacado como uma componente essencial. Uma professora, do núcleo A, com 60 anos, 5 anos de serviço e sem cargo, utiliza a metáfora de uma pirâmide, para explicar esta interdependência. Assim, a professora considera crucial, que seja mantida uma comunicação frequente e eficiente, com os encarregados de educação, com o intuito de evitar problemas e incentivar a participação escolar: “O sucesso educativo é como se fosse (...) pirâmide, portanto, tem de haver a ligação entre os alunos, os pais e os professores”.

Seguindo esta linha de pensamento, uma professora titular, do núcleo A, com 30 anos e 2 anos de serviço, reforça a necessidade de um ambiente de trabalho harmonioso, entre todos os indivíduos da escola. A docente sublinha, que vínculos saudáveis entre os funcionários são essenciais para criar um ambiente favorável ao sucesso dos alunos:

Tem de haver uma boa relação, para o sucesso escolar das crianças (...) e não colocar questões pessoais ou desentendimentos e atritos, que existem, em primeiro lugar quando a questão é chegar a um fim, chegar a um objetivo comum.

Feminino, 30 anos, Professora Titular, 2 anos de serviço.

Este depoimento destaca a importância da coesão interna das equipas escolares, para garantir a estabilidade e a eficácia do trabalho pedagógico.

Contudo, mesmo com o empenho dos profissionais, o alcance do sucesso escolar é dificultado, pela escassez de recursos e a falta de interesse de alguns encarregados de educação. A coordenadora de escola, do núcleo A, com 49 anos e 25 anos de serviço, menciona a carência de profissionais especializados e a fraca colaboração de entidades externas à escola:

(...) nós bem que tentamos, nós bem que tentamos, mas quando a sociedade à volta, não, não colabora, (...) temos cada vez mais meninos desinteressados. Cada vez mais problemas de comportamento e, cada vez mais cedo, eles já estão a começar muito no pré-escolar. E nós não conseguimos dar resposta, porque à escola é exigido tudo, mas quando nós pedimos um psicólogo, (...) não há esse psicólogo a vir à escola, para nos vir ajudar.

Feminino, 49 anos, coordenadora de escola, 25 anos de serviço.

A coordenadora destaca que a escola, frequentemente, é deixada sozinha a lidar com desafios complexos, como o desinteresse dos estudantes ou problemas de comportamento, enfrentando situações que ultrapassam a sua capacidade operacional.

Em suma, a opinião dos professores do 1.º ciclo evidenciam uma compreensão ampla e humanista sobre o que significa ter sucesso escolar, indo além dos meros resultados académicos e buscando valorizar o bem-estar emocional, a motivação e as habilidades pessoais e sociais dos alunos. Esta visão enfatiza a importância da escola, como um ambiente acolhedor e de pertença, fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças. No entanto, os professores também ressaltam os vários desafios, que enfrentam diariamente, como a falta de recursos humanos, as desigualdades socioeconômicas, o baixo envolvimento das famílias e os impactos duradouros da pandemia. Estes desafios evidenciam, que a escola, por si só, não pode assegurar uma aprendizagem bem-sucedida, sendo necessário um esforço

conjunto das famílias, da comunidade e de políticas públicas para apoiar de maneira eficaz o trabalho dos professores e fomentar uma educação mais justa e inclusiva.

O próximo capítulo pretende aprofundar as percepções dos professores, sobre as relações profissionais, que estabelecem entre si, procurando compreender de que forma estas interações influenciam o sucesso educativo, numa escola básica integrada situada no município da Ribeira Grande, na Região Autónoma dos Açores.

#### **4.4. A colaboração profissional docente**

##### **4.4.1. Práticas de colaboração docente**

A presente investigação identificou as opiniões dos professores, sobre as suas relações profissionais instituídas numa escola básica integrada dos Açores, com o objetivo de compreender como estas práticas influenciam a promoção do sucesso educativo dos alunos. A análise centrou-se na (1) importância atribuída ao trabalho em equipa; (2) preferências de organização do trabalho (individual/coletivo); (3) frequência de reuniões informais; (4) tempos e espaços de colaboração e (5) partilha de recursos.

A colaboração entre docentes surge, como um fator central, para a melhoria da prática pedagógica e a partilha de conhecimentos. Sendo incentivada pela organização da escola e pela liderança, que promove a interdependência profissional, conforme destacado por Little (1987). A análise dos dados mostra, que embora exista um consenso, relativamente à importância atribuída ao trabalho em equipa, esta concretização tende a variar consoante os contextos e as percepções individuais. No núcleo A, a colaboração surge como resposta prática às exigências do quotidiano escolar. A professora de apoio, com 60 anos e 5 anos de serviço na escola, destaca o trabalho colaborativo, como essencial para lidar com a diversidade de alunos e contextos, afirmando que: "já não se concebe atualmente uma escola sem trabalho em equipa". Esta visão reflete uma lógica de adaptação e resposta imediata, onde a interação entre colegas, visa ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades que surgem.

Por contraste, no núcleo B, a colaboração é percebida, com uma abordagem mais formativa. A diretora de turma, com 50 anos e 20 anos de serviço na escola, destaca a

importância do trabalho em equipa na integração e acompanhamento dos novos docentes, sublinhando o seu papel na socialização profissional e no desenvolvimento de competências. Para esta docente, a colaboração apresenta-se como uma necessidade: “tem de ser, é muito, muito importante”. Desta forma, constata-se que o trabalho colaborativo pode assumir diferentes significados, podendo ser entendido, tanto como uma resposta prática às necessidades emergentes, como também um meio, que possibilite a aprendizagem profissional contínua.

Para além, das perspetivas individuais, torna-se evidente a influência das dinâmicas organizacionais na concretização da colaboração. A existência de equipas pedagógicas, a divisão de tarefas e a planificação conjunta são fatores, que contribuem para a consolidação destas práticas. No núcleo B, uma professora de apoio, com 42 anos e 8 anos de serviço na escola, refere que a escola “faz equipas de trabalho (...) em que os docentes (...) planificam em conjunto os conteúdos mensais e semanais”. De modo semelhante, no núcleo A, a criação de equipas, para dinamizar eventos e realizar tarefas administrativas, reforça a ideia de um trabalho coletivo e partilhado, conforme o depoimento da professora de quadro:

É sempre feito no início do ano, uma distribuição de serviço e depois são formadas equipas para, por exemplo, a dinamização do espaço na época de Natal, dinamização das festas do Espírito Santo aqui na escola, fazemos sempre no final do ano, dinamização. Há sempre uma equipa para fazer atas para a revisão dos documentos, para reuniões de avaliação.

Feminino, 41 anos, Professora de Quadro, 5 anos de serviço.

Ademais, este investimento na colaboração, parece também refletir uma intenção de aproximação à comunidade local. A promoção de atividades extracurriculares e celebrações locais — como por exemplo, as festas do Divino Espírito Santo — contribui para criar um sentimento de pertença entre alunos, famílias e professores. Neste contexto, a colaboração não surge apenas, como uma exigência funcional da profissão, mas como expressão de uma cultura escolar centrada nos vínculos e na coesão social.

Desta forma, embora as motivações e as formas de vivenciar o trabalho colaborativo variem, entre os núcleos e os perfis dos docentes, existe uma convergência na valorização desta prática, como pilar essencial da vida escolar. A análise revela ainda que, para além das características individuais dos professores, a colaboração assenta sobretudo na cultura organizacional e nas estruturas institucionais que a incentivam. Ao integrar perspetivas

personais, dinâmicas formais e contextos comunitários, a colaboração entre docentes consolida-se como um contexto multidimensional, para o desenvolvimento profissional, a adaptação pedagógica e a criação de vínculos educativos duradouros.

#### **4.4.2. Perspetivas sobre a colaboração docente**

Relativamente, às perspetivas dos docentes sobre o modo de organização, a análise evidencia uma valorização unânime do trabalho colaborativo. No entanto, as práticas e as justificações apresentadas são distintas, entre os núcleos analisados. No núcleo B, a professora titular, com 55 anos de idade e 29 anos de serviço, mostra uma clara preferência, para o trabalho em grupo, considerando-o importante para o seu desenvolvimento profissional. Para esta docente, a partilha entre colegas permite criar um espaço de aprendizagem e reflexão conjunta. Como afirma: “Em grupo aprende-se mais, há maior partilha (...) é tão rica, que nós só nós beneficiamos e evoluímos nesse sentido.”

Em contraste, no núcleo A, a diretora de turma, com 53 anos e 20 anos de serviço na escola, também valoriza a colaboração, sobretudo nas decisões curriculares. Todavia, para esta docente, o contacto inicial com a turma deve ser realizado de forma individual, conforme refere no seu testemunho: “Quando tomo o primeiro contacto com uma turma, gosto e prefiro (...) em estar sozinha para conhecê-los, tomar o pulso da situação e então gradualmente ir abrindo a sala de aula aos meus colegas.”

Assim, a professora, do núcleo B, entende a colaboração como uma prática contínua e essencial, para a sua atividade docente, enquanto a docente, do núcleo A, adota uma visão faseada, que conjuga momentos de autonomia e de cooperação. Estas diferenças podem refletir os diferentes papéis, que ambas desempenham no contexto educativo – titular de turma e diretora de turma – como também os seus próprios estilos profissionais e crenças pessoais.

Esta diversidade demonstra como os professores atuam em diferentes contextos, equilibrando autonomia e colaboração. Pois, tal como destacam Musgrave (1979) e Zeichner (1993), um profissional é aquele que tem conhecimento, reflete sobre a sua prática e toma decisões com uma autonomia fundamentada (Musgrave e Zeichner, 1979, 1993, p. 112, apud Roldão, 1999).

Por sua vez, a análise das perspectivas dos entrevistados, sobre as reuniões informais e tempos e espaços dedicados, para a colaboração revelou uma realidade autogerida e espontânea. Tanto no núcleo A como no núcleo B, os professores recorrem frequentemente a interações informais, para discutir práticas pedagógicas, partilhar materiais e alinhar estratégias de ensino. Estas reuniões ocorrem sobretudo fora do tempo letivo formal, em espaços como salas de aula, na biblioteca ou mesmo durante intervalos e horários de almoço.

Esta cultura colaborativa é, na maioria das vezes, voluntária e baseada na iniciativa das docentes, evidenciando um forte empenho e autonomia. No entanto, a ausência de tempos estruturados, para a colaboração pode representar um desafio. Uma vez, que tende a sobrecarregar os professores, contribuindo para o cansaço e dificultando a conciliação, com outras responsabilidades profissionais e pessoais. Por outro lado, quando as escolas disponibilizam tempos dedicados à colaboração, os professores demonstram maior satisfação e motivação, como também favorece a retenção de novos profissionais.

Assim, ao analisar as opiniões dos professores entrevistados, constatou-se que a gestão do tempo e dos espaços difere entre os dois contextos.

No núcleo A, apesar das limitações temporais, há um esforço evidente em manter práticas colaborativas regulares. Como refere uma diretora de turma, docente com 53 anos e 20 anos de serviço: “(...) os momentos que nós temos de partilha, em termos profissionais, são sempre muito pontuais e são sempre muito balizados pelo tempo, que temos disponível, que normalmente é pouco.” Ainda assim, os professores deste núcleo demonstram capacidade de organização e intencionalidade nas suas ações colaborativas, mesmo sem imposições formais da liderança.

Esta situação é também confirmada, por outra docente, do núcleo A, com 41 anos e 4 anos de serviço, que sugere uma colaboração genuína e voluntária, considerada mais produtiva por Hargreaves (1998). Onde fatores culturais, como o espírito de coletivismo e a crença no trabalho em equipa são importantes para o desenvolvimento profissional:

(...) até porque o nosso Conselho Executivo não nos obriga a ter reuniões de grupo e mesmo assim nós combinamos reuniões de grupo (...) planejarmos, para verificarmos quem é que está mais à frente, quem está mais atrás, porque é que não estamos a conseguir, irmos todos à mesma velocidade?

Feminino, 41 anos, Diretora de Turma, 4 anos de serviço.

Por sua vez, no núcleo B, um professor de apoio, com 45 anos e 16 anos de serviço, descreve como estes encontros informais são uma prática quase diária, organizando-se os docentes por grupos do mesmo ano letivo. Segundo o seu testemunho: “(...) eles reúnem-se, com muita frequência por grupos, semanalmente, quase diariamente encontram-se informalmente, reúnem-se e discutem e orientam e partilham materiais por anos, o que é muito interessante.” Esta regularidade reflete um compromisso enraizado, que transcende as exigências formais da instituição e indica uma forte apropriação dos objetivos coletivos, por parte dos professores.

Para além disso, no núcleo B, a colaboração mantém-se frequente, mas apresenta uma estrutura mais fluida e menos sistematizada. Esta prática, embora espontânea, revela um nível elevado de envolvimento, ainda que dependa muito da iniciativa individual. A diretora de turma, com 50 anos e também 20 anos de serviço, descreve:

Sim, nós trabalhamos mesmo sempre assim em grupo. Aliás, o que mais pode ver, quando se for à sala de professores (...) se ela estiver mais vazia é porque os professores estão nas salas a trabalhar, todos em grupinhos e, às vezes, fora já do horário de trabalho.

Feminino, 50 anos, Diretora de Turma, 20 anos de serviço.

Comparando os dois núcleos, observa-se uma semelhança essencial: ambos valorizam e investem na colaboração, mesmo sem estrutura formal estabelecida. No entanto, diferem na regularidade e organização das práticas. No núcleo A, existe uma maior intencionalidade e regularidade, possivelmente influenciado por uma cultura interna, um pouco mais estruturada. Enquanto, no núcleo B, por sua vez, assenta mais na espontaneidade e na flexibilidade do coletivo docente. Este contraste pode ser parcialmente explicado por fatores, como o contexto organizacional ou a história de cada núcleo, bem como pelas perceções individuais dos docentes, sobre o uso do tempo e a partilha de responsabilidades.

#### **4.4.3. Prática colaborativa e do desenvolvimento profissional**

Finalmente, a análise da partilha de recursos e estratégias pedagógicas revelou uma prática consolidada, sustentada tanto por dinâmicas de colaboração profissional, como também por necessidades contextuais. Esta prática transversal parece ser orientada, por um forte sentido de responsabilidade e compromisso com os alunos.

No núcleo A, uma professora refere a importância da colaboração, entre docentes de diferentes áreas disciplinares, como o inglês ou a educação física, na definição de estratégias, que respondam a necessidades específicas dos alunos:

(...) mais para definir estratégias comportamentais, portanto, os alunos que têm medidas ou universais ou medidas seletivas, que estratégias é que os outros professores das outras áreas ou de inglês ou de educação física têm utilizado e que queiram partilhar, porque funciona. Ou colocá-lo numa certa zona da sala de aula, ou dar um reforço positivo, dar algum prémio, coisas que eles olhem, aplica isso resultou. Com os outros professores é mais em termos comportamentais.

Feminino, 46 anos, Professora sem cargo, 21 anos de serviço.

Este testemunho evidencia, que a partilha não se restringe a recursos materiais, mas estende-se a práticas que respondem a necessidades específicas dos alunos.

No núcleo B, uma professora titular, com 55 anos e 29 anos de serviço, destaca a divulgação de materiais manipuláveis: “Por exemplo, (...) houve um cartaz que fiz que achei útil e que vi que os alunos percebiam mais facilmente e partilhei com as minhas colegas, deste ano e depois com as colegas também da restante escola”.

Para além disso, no núcleo A, a diretora de turma, com quatro anos de experiência, relata a importância do apoio informal prestado, por colegas mais experientes. O que reforça a noção de uma comunidade docente solidária:

(...) há sempre alguém com mais experiência que nos indica: - “podes fazer de uma forma, podes fazer de outra?” - Ainda na semana passada fui ter com a professora de apoio (...) que é uma pessoa já com muita experiência (...) e é óbvio que ela: - “vou ver onde é que eu consigo, mesmo que eu venha fora do meu horário, não há problema nenhum, mas eu vou à tua sala ajudar” (...) existe mesmo essa boa vontade.

Feminino, 41 anos, Diretora de Turma, 4 anos de serviço.

A partilha, neste caso, assume um carácter formativo e de suporte emocional, funcionando como mecanismo de inclusão profissional e de desenvolvimento contínuo. Para além disso, também desempenha um papel importante na criação de um sentimento de pertença e identidade coletiva, entre os docentes. Este aspeto é vital, para a satisfação e bem-estar dos docentes, neste contexto particularmente exigente. Portanto, as escolas devem promover ativamente e facilitar estas redes de partilha, reconhecendo o seu valor pedagógico e a forma como promovem o bem-estar dos docentes.

Por fim, torna-se evidente, que estas práticas de partilha são também uma resposta ativa às condições socioculturais, em que a escola está inserida. No núcleo B, por exemplo, o contexto social adverso de muitos alunos parece funcionar, como um incentivo para a entreajuda entre os docentes. A professora titular reflete sobre esta realidade:

(...) mas eu acho que esta terra em si (...) por ser conotada às vezes da pior maneira, e os alunos terem muitas, a maior parte deles, virem de meios complicados, em que nós sentimos essa necessidade de dar um bocadinho mais de nós. E também sentimos mais vontade de falar deles, entre colegas e há essa proximidade.

Feminino, 55 anos, Professora Titular, 29 anos de serviço.

A colaboração apresenta-se, não só como uma estratégia, mas também como um compromisso coletivo. Esta visão de partilha como prática solidária e orientada para o bem comum ganha ainda mais relevo, quando confrontada com a experiência acumulada das docentes. Dado que, as profissionais com mais anos de serviço revelam práticas mais sistematizadas e estruturadas, provavelmente fundamentadas na sua maior autonomia profissional e na confiança, que conquistaram no seio das equipas. Por sua vez, as docentes mais jovens demonstram uma abertura à ajuda e forte valorização da colaboração.

#### **4.4.4. A colaboração docente no sucesso escolar**

Desta forma, embora as motivações e as formas de experienciar o trabalho colaborativo variem entre os núcleos e os perfis dos docentes, existe uma convergência na valorização desta prática, como um pilar essencial da vida escolar. A análise mostra também que a colaboração transcende as características individuais dos professores, sendo fortemente moldada pela cultura organizacional e pelas estruturas institucionais, que a promovem. Ao conjugar visões pessoais, dinâmicas formais e contextos comunitários, a colaboração docente afirma-se como um instrumento multifacetado de desenvolvimento profissional, adaptação pedagógica e criação de vínculos educativos duradouros.

Estas formas de colaboração, que podem assumir um carácter mais estruturado ou espontâneo, surgem como respostas concretas aos desafios contextuais, que os profissionais enfrentam. Esta realidade remete para o conceito de colaboração genuína descrito por Hargreaves (1998), caracterizada por ser voluntário, baseada na confiança, e orientada para a melhoria contínua da prática pedagógica (Hargreaves, 1998).

Todavia, importa destacar que estas dinâmicas tendem a ocorrer dentro de subgrupos estáveis (por exemplo, por ciclos letivos ou áreas disciplinares), o que sugere que também exista simultaneamente uma cultura balcanizada, com uma forte coesão interna. Contudo, nos contextos estudados, esta forma de organização parece funcionar de modo produtivo, favorecendo a especialização, a partilha e a construção de identidades profissionais sólidas, no seio de cada grupo (Hargreaves, 1998).

Verifica-se ainda a presença de um individualismo profissional reflexivo, onde alguns docentes optam por iniciar o trabalho de forma autónoma, antes de partilhar com os colegas. Longe de representar isolamento, este comportamento pode traduzir um processo de maturação pessoal, que enriquece o contributo posterior para a equipa. Tal como sugere Hargreaves (1998), quando equilibrado com momentos colaborativos, o individualismo pode reforçar a criatividade, a capacidade de inovação e espírito de iniciativa (Hargreaves, 1998, pp. 202-205).

Ao relacionar estas práticas, com as perspetivas dos docentes sobre o sucesso e o insucesso escolar, torna-se evidente que a colaboração profissional é percecionada como um recurso estruturante na resposta a fatores críticos identificados no estudo, tais como a escassez de recursos humanos especializados (nomeadamente, professores, assistentes

operacionais, psicólogos, assistentes sociais, entre outros), o desinteresse dos alunos, os impactos negativos da pandemia e a fraca participação das famílias. A colaboração, neste sentido, constitui-se como um mecanismo de compensação institucional, permitindo aos professores desenvolver respostas coletivas e coordenadas perante limitações estruturais.

A colaboração é também valorizada, enquanto promotora de bem-estar, motivação e apoio emocional, aspetos que os docentes associam diretamente às suas concepções de sucesso educativo. A partilha informal de estratégias e experiências entre pares, possibilita uma identificação mais rápida e eficaz de dificuldades de aprendizagem ou comportamentais, permitindo uma intervenção preventiva e contextualizada. Assim, estas práticas traduzem-se em dinâmicas de trabalho articulado, que favorecem o aproveitamento escolar dos alunos e a construção de ambientes educativos positivos, acolhedores e propícios ao desenvolvimento integral.

Do ponto de vista formativo, a colaboração assume um papel fulcral, especialmente no apoio a colegas em início de carreira. Esta dimensão é fortemente evidenciada pelos professores, que reconhecem a importância de acolher e integrar os profissionais mais jovens.

No entanto, como indicam os testemunhos, a colaboração não pode ser vista, como uma solução única ou como um substituto das obrigações estruturais do sistema educativo. É necessário que as políticas públicas respondam às carências identificadas — como a falta de recursos humanos especializados — para que a colaboração entre professores seja complementada.

Assim, neste contexto, conclui-se que a colaboração profissional entre docentes é essencial para a promoção do sucesso escolar. Pois, permite a existência de práticas pedagógicas mais eficazes, como também funciona como uma estratégia de resistência e resiliência, num cenário educativo marcado por desafios sociais e institucionais.

## Conclusão

A presente investigação identificou as perspetivas dos professores sobre as suas relações profissionais, numa escola básica integrada da Região Autónoma dos Açores, relacionando-as com a promoção do sucesso educativo num contexto de vulnerabilidade socioeconómica.

Destacou-se uma valorização unânime do trabalho em equipa, reconhecida como essencial para a melhoria da prática pedagógica e para o sucesso escolar das crianças. A cultura organizacional revelou-se vocacionada, para práticas colaborativas frequentes, nas quais a partilha de experiências, a troca de estratégias pedagógicas e o apoio entre colegas, se afirmaram como fatores essenciais, para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a resolução de problemas quotidianos da vida escolar.

Contudo, apesar desta valorização transversal, verificam-se variações interessantes, que mostram que a colaboração é vivida e interpretada de diversas formas, influenciadas por fatores como o género, a fase da carreira e o cargo ocupado.

Sobre as discrepâncias entre géneros, foi possível destacar as seguintes diferenças:

- As professoras tendem a enfatizar os aspetos relacionais e emocionais da colaboração, valorizando o apoio entre pares, o acolhimento de novos docentes e o bem-estar profissional coletivo, referindo também, com maior frequência, as dificuldades de conciliação entre a vida profissional e a vida pessoal.
- Por outro lado, os professores tendem a evidenciar uma orientação mais pragmática, centrando-se na eficácia da colaboração para a resolução de problemas pedagógicos e para o alcance de resultados tangíveis.

Relativamente, à fase da carreira, verificou-se que as necessidades de desenvolvimento profissional variam consideravelmente, entre os diferentes grupos etários:

- Os docentes em início de carreira mostram-se particularmente recetivos à colaboração, identificando-a como essencial, para a aprendizagem profissional e a integração no contexto escolar. Estes profissionais beneficiam do apoio informal de colegas mais experientes, que facilitam o acesso a estratégias testadas e proporcionam orientação prática.

- Os professores em fase intermédia da carreira revelam uma maior autonomia e capacidade de adaptação, valorizando a colaboração para enfrentar desafios complexos.
- Enquanto, os profissionais em carreira avançada valorizam práticas consolidadas e podem ser mais seletivos em relação à colaboração produtiva, sendo a sua experiência um recurso valioso.

Por sua vez, no que concerne aos diferentes cargos profissionais, as diferentes perceções revelam uma possível dissonância, na forma como cada grupo entende e vive a cultura profissional:

- Os professores titulares focam-se nos desafios quotidianos da sala de aula, considerando a colaboração desejável, mas difícil de alcançar.
- Os coordenadores procuram articular orientações com as necessidades dos professores, dinamizando o trabalho conjunto.
- Os membros da direção adotam uma perspetiva sistémica, considerando a colaboração fundamental, para a eficácia escolar e encarando a sua promoção como um desafio de liderança.

Desta forma, esta análise observa, que a forma como a colaboração se concretiza, pode variar dependendo de diferentes fatores, como a experiência profissional dos docentes, as estruturas organizacionais da escola e o contexto socioeconómico dos alunos. Estas dinâmicas de colaboração permitem, que os professores desenvolvam estratégias, para responder às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente escolar inclusivo e propício ao sucesso educativo.

Para além disso, a partilha de recursos e a troca de estratégias pedagógicas não se limitam à esfera académica, estendendo-se também ao suporte emocional e ao desenvolvimento contínuo dos professores. A troca de experiências, entre colegas mais experientes e mais novos contribui, para o fortalecimento das relações profissionais e para o crescimento profissional, criando uma rede de apoio que promove o bem-estar e a motivação dos docentes.

Ademais, independentemente das suas variações, a partilha de experiências, a troca de estratégias pedagógicas e o apoio mútuo são práticas consolidadas, que mediam a relação

entre as carências estruturais do sistema (como a falta de recursos humanos especializados e de apoio psicossocial) e as práticas dos professores no que se refere à promoção de um ensino de qualidade.

Portanto, neste cenário, a colaboração não surge apenas como uma prática pedagógica desejável, mas também como um mecanismo de compensação institucional e uma estratégia de resiliência coletiva. Os docentes, através do trabalho de equipa e da partilha de conhecimentos, procuram colmatar lacunas do sistema e construir respostas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos seus alunos.

Contudo, os resultados também evidenciam a necessidade de um maior investimento em recursos e apoios estruturais, para que a colaboração entre os docentes possa se desenvolver de maneira plena e sustentável. A escassez de técnicos especializados, a falta de envolvimento parental e as dificuldades derivadas do contexto socioeconómico dos alunos são desafios apontados pelos professores, os quais não podem ser resolvidos apenas pela colaboração profissional. Portanto, a colaboração deve ser vista como uma estratégia complementar e essencial, mas não como uma solução isolada para os problemas enfrentados no sistema educativo.

Assim, os resultados deste estudo estão em conformidade com a literatura sobre culturas profissionais docentes, nomeadamente com os modelos de Hargreaves (1998) e Little (1987). Observa-se a coexistência de um "individualismo" com formas de "colaboração genuína", por vezes organizada em "culturas balcanizadas" através de subgrupos coesos que, neste contexto específico, parecem ser funcionais. O estudo contribui para a compreensão de como estas culturas colaborativas se manifestam e são sustentadas no terreno em escolas que enfrentam desafios socioeconómicos significativos.

Em resposta à pergunta de partida – identificar as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas relações profissionais estabelecidas, relacionando-as com a promoção do sucesso educativo numa escola básica integrada dos Açores – os resultados da presente investigação demonstram:

- Os docentes valorizam profundamente a colaboração profissional, reconhecendo-a como um fator central para o desenvolvimento pedagógico e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

- As perspetivas recolhidas revelam que as relações profissionais são percecionadas como redes de apoio, partilha e crescimento mútuo, que permitem enfrentar desafios estruturais como a escassez de recursos humanos e a falta de envolvimento familiar.
- Apesar das variações nas formas e motivações da colaboração – influenciadas pelo género, fase da carreira ou funções exercidas – existe uma convergência clara na valorização desta prática, como promotora de bem-estar docente e de sucesso educativo, sendo considerada uma estratégia essencial de resiliência e de resposta às exigências complexas da realidade escolar açoriana.

Com base nos resultados desta investigação, surgem várias possibilidades para estudos futuros, que pretendam aprofundar a compreensão das dinâmicas de colaboração profissional, em contextos educativos marcados por vulnerabilidade socioeconómica.

A presente investigação pode ajudar a explorar, com maior detalhe a influência dos fatores identitários (como o género ou a fase da carreira) na vivência e interpretação da colaboração, assim como a articulação entre colaboração formal e informal, e os seus diferentes impactos no bem-estar docente e no sucesso educativo dos alunos. Também seria relevante analisar com maior profundidade, como se relacionam os momentos de colaboração formal (organizados pela escola) e informal (espontâneos entre colegas), e que impacto isso pode vir a ter no bem-estar dos professores e no sucesso dos alunos.

Outra sugestão, seria investigar como as redes de apoio entre colegas, podem funcionar como formas de resiliência coletiva, especialmente em contextos, onde há poucos recursos disponíveis.

Por fim, recomenda-se o alargamento da investigação à perspetiva de outros elementos da comunidade educativa, como os alunos, os encarregados de educação, assistentes operacionais e membros da liderança escolar, permitindo uma visão mais integrada e sistémica das condições que favorecem (ou limitam) a construção de culturas colaborativas nas escolas. Estas investigações futuras podem aproveitar os contributos deste trabalho, para desenvolver estratégias mais eficazes e adaptadas a cada contexto, ajudando a construir comunidades escolares mais unidas, participativas e comprometidas com o sucesso de todos os membros.

Por fim, importa ressaltar as limitações desta investigação, que também devem ser claramente reconhecidas, uma vez que condicionam o alcance e a generalização dos resultados obtidos:

- Em primeiro lugar, a análise realizada baseia-se exclusivamente nas perspectivas dos professores, o que não representa, de forma integral, a complexidade e a diversidade do contexto educativo em questão.
- A ausência das opiniões dos alunos, dos encarregados de educação e dos diretores da escola constitui uma limitação relevante, dado que estas perspectivas teriam contribuído para uma compreensão mais abrangente desta realidade.
- Adicionalmente, a impossibilidade de entrevistar uma figura-chave do núcleo B — a coordenadora da escola —, devido à sua indisponibilidade no período em que decorreu o trabalho de campo, representou uma limitação importante, pois perdeu-se uma visão potencialmente enriquecedora.
- Houve, ainda, dificuldades evidentes ao nível da gestão do tempo e da calendarização das atividades previstas, o que condicionou, em certa medida, a profundidade da análise.
- Apesar destas limitações, os dados recolhidos permitiram alcançar os objetivos propostos e fornecer contributos relevantes para a compreensão das dinâmicas educativas locais.

Assim, conclui-se que as relações profissionais estabelecidas entre os professores são fundamentais, para a promoção do sucesso educativo. Pois, não apenas melhoram a qualidade pedagógica, mas também fortalecem a coesão da equipa docente e asseguram um ambiente de aprendizagem mais positivo e acolhedor. No entanto, para que essa colaboração seja efetiva e sustentável, é necessário, que as políticas públicas e as estruturas escolares forneçam os apoios necessários, para a sua consolidação. A colaboração, ao ser integrada com suportes estruturais adequados, pode funcionar como um instrumento poderoso na criação de uma escola mais inclusiva, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

## Bibliografia

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy D., & Saint-Georges, P. (1995). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva Publicações.

Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O., Martins, M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209—231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>

Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O., Martins, M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e desenvolvimento*, 30, 217—227. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>

Benavente, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. I.E.D., Caderno 3, Lisboa.

Bronstein, L. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48, 297—302. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>

Campos, A., Cordeiro, J., Costa, H. & Oliveira, A. (2024). O ensino de habilidades socioemocionais: seu papel no insucesso escolar. *Revista Visão Gestão Organizacional*, 13, 1—12. <https://doi.org/10.33362/visao.v13i1.3500>

Comissão de Ética da Universidade dos Açores. (2018). *Memorando: Orientações éticas para a investigação com sujeitos humanos em contexto letivos*.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. (2001). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ª Edição Revista e atualizada). Público.

Formosinho, J. (1985). *Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Forte, A., & Flores, M. (2013). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 901—917. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300014>

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw Hill.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.

Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49, 27—53. [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)

Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.

Little, J. (1987). *Teachers as colleagues*. Lougman.

Martinho, M. (2007). *Comunicação na sala de aula de matemática: Um projeto colaborativo com três professoras do ensino básico* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa.

Pires, E. (1994). Promovendo o sucesso educativo em Portugal. Em Aberto, 64, 37—93. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i64.1998>

Pordata. (2022). Taxa de retenção e desistência no ensino básico: Total e por ano de escolaridade. Disponível em setembro, 29, 2022 em <https://www.pordata.pt/municipios/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+basico+total+e+por+ano+de+escolaridade-996>

Quaresma, M., & Ponte, J. (2019). Dinâmicas de reflexão e colaboração entre professores do 1º ciclo num estudo de aula em matemática. *Bolema*, 33, 368—388. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a18>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva Publicações.

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

Santos, N., & Monteiro, V. (2024). Crenças dos professores face às medidas de intervenção para promover o sucesso escolar: que relação com a retenção escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 37, 1—17. <https://doi.org/10.21814/rpe.27912>

Serpa, S., Sá, M., & Ferreira, C. (2020). The international journal of educational organization and leadership. *Common Ground*, 27, 47—60. <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP>

Sheridan, S. (1992). What do we mean when we say “collaboration”? *Journal of Education and Psychological Consultation*, 3, 89—92. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0301\\_7](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0301_7)

Testa, D., & Renwick, K. (2020). Interprofessional collaborating: A model that prepares undergraduate teachers and social workers for interprofessional practice in schools. *Higher Education Studies*, 10(3), 123—129. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p123>

### **Fontes oficiais**

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.

Despacho n.º 9795/2015, de 27 de agosto de 2015. Diário da República, 2.ª série — N.º 167.

Resolução do Conselho do Governo n.º 159/2024, de 24 de outubro. Jornal Oficial Região Autónoma Dos Açores, 1.ª série — N.º 117.

## **Anexos**

## Anexo 1

### – Termo de Consentimento Informado

No âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação e Formação, na Universidade dos Açores estou a realizar a investigação “Perspetivas dos professores sobre a colaboração profissional na promoção de uma cultura educativa eficaz: estudo de caso numa escola básica dos Açores” que visa compreender as relações profissionais estabelecidas entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relacionando-as com a promoção do sucesso educativo numa Escola Básica Integrada dos Açores. Venho solicitar a sua participação neste estudo.

Serve o presente documento para esclarecer sobre a natureza e o modo de participação nesta investigação,

A sua participação neste estudo presume a realização de uma entrevista gravada em suporte de áudio, que durará, por norma, entre 30 e 45 minutos e onde se pretende recolher o ponto de vista dos entrevistados e obter um relato das suas experiências. Tanto o tempo como o lugar serão combinados mediante a sua disponibilidade e será realizada num espaço que não coloque em causa a privacidade e a partilha da informação. Esta participação é voluntária podendo desistir a qualquer momento deste estudo e solicitar exclusão dos dados fornecidos, caso assim o deseje.

Todos as entrevistas gravadas em suporte de áudio serão identificadas com um código próprio e transcritas integralmente. Caso sejam incluídos alguns excertos das entrevistas no relatório final, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, escolas e/ou departamentos e locais, como também serão omitidos todos os detalhes que possam vir a identificar o entrevistado ou qualquer pessoa referida. Para além disso, todos os dados ficarão armazenados num computador, que apenas a investigadora terá acesso. Estando garantida a eliminação de todos os ficheiros cedidos, após a conclusão do trabalho final.

Os resultados desta investigação serão apresentados numa tese de dissertação de mestrado em Educação e Formação. Para mais informações ou questões poderá contactar o orientador desta investigação, através do endereço eletrónico sandro.nf.serpa@uac.pt.

A assinatura neste formulário demonstra que compreendeu e concorda com as condições aqui estabelecidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2024

O(a) entrevistador(a): \_\_\_\_\_

O(a) entrevistado(a) : \_\_\_\_\_

## Anexo 2

### – Guião de entrevista aos docentes

#### 1. Caraterização

1.1. Sexo

1.2. Idade

1.3. Anos de serviço na escola

1.4. Cargo

1.5. Área curricular/Disciplinar

#### 2. Colaboração profissional

2.1. Considera que a escola atribui importância para o trabalho em equipa? E os professores que lecionam? Porquê?

2.2. Na sua opinião, a escola proporciona tempos e espaços para colaborar com outros colegas de trabalho? Porquê?

2.3. Como define a colaboração profissional da escola? Pode indicar os principais fatores, que justifiquem a sua resposta?

2.4. Prefere trabalhar sozinho ou em grupo na escola? Porquê?

2.5. Com que frequência, reúne formalmente com os seus colegas de trabalho da escola? Quais são os principais assuntos discutidos?

2.6. Em que contextos, reúne informalmente com outros professores? Quais são os principais assuntos abordados?

2.7. Costuma partilhar materiais, estratégias e experiências de ensino, com outros professores e vice-versa? Se sim, pode indicar um exemplo prático?

2.8. Costuma falar sobre as dificuldades de aprendizagem da sua sala de aula, com outros professores? Porquê?

2.9. Se sim, notou uma melhoria nas aprendizagens dos seus estudantes?

#### 3. Cultura educativa eficaz

3.1. Para si, o que é sucesso educativo?

3.2. Tendo em conta, o processo de acompanhamento que tem tido com os seus alunos, nota uma evolução positiva?

3.3. Na sua opinião, que fatores foram indispensáveis para o sucesso educativo dos estudantes?

3.4.3.1.4. Em sentido inverso, que fatores verifica, que afetaram negativamente o sucesso educativo dos estudantes?

3.5. Na sua opinião, o que é uma cultura educativa eficaz?

3.6. Considera que a escola apresenta uma cultura educativa eficaz? Porquê?

### Anexo 3

#### Pedido de colaboração à escola Básica Integrada dos Açores

##### **Pedido de colaboração**

Venho por este meio, no âmbito da minha dissertação em Educação e Formação, com orientação do Professor Doutor Sandro Serpa da Faculdade de Ciências sociais da Universidade dos Açores, solicitar a participação de todos os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da escola Básica Integrada.

Desta forma, a investigação visa entrevistar professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico, de modo a analisar as suas relações profissionais estabelecidas, relacionando-as com a promoção do sucesso educativo numa Escola Básica Integrada dos Açores. A participação no estudo prevê a realização de entrevistas gravadas em suporte de áudio, que durarão, por norma, entre 30 e 45 minutos e onde se pretende recolher o ponto de vista dos entrevistados e obter um relato das suas experiências.

Agradeço desde já a atenção e colaboração neste trabalho.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal