

UNIVERSIDADE ABERTA



**CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE TRABALHO
COLABORATIVO: ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORES DO 2.º CICLO E DE APOIO EDUCATIVO
DE UMA ESCOLA DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS
AÇORES**

Sandra Maria Dias das Pedras

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica**

Lisboa 2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE TRABALHO
COLABORATIVO: ESTUDO DE CASO COM
PROFESSORES DO 2.º CICLO E DE APOIO EDUCATIVO
DE UMA ESCOLA DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS
AÇORES**

Sandra Maria Dias das Pedras

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de
Seabra Borges**

Lisboa 2016

"Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão."

Olson (1997:25)

RESUMO

A colaboração é um tema cada vez mais atual nas práticas pedagógicas dos docentes. No que diz respeito a esta temática, a avaliação externa das escolas no seu quadro de referência apela ao trabalho colaborativo entre os docentes, na prestação do serviço educativo, afirmando o acompanhamento e a supervisão da prática letiva e apresentando um papel relevante na monitorização da eficiência das práticas de apoio educativo.

Pretendemos, desta forma, investigar as metodologias colaborativas evidenciadas, bem como a partilha de vivências e perspetivas em relação à efetiva prática ou ausência de colaboração, entre professores do 2º ciclo do ensino básico e professores de apoio educativo das disciplinas de Português, Matemática e Inglês, de uma escola da Região Autónoma dos Açores. Para além disso, também investigámos os processos de supervisão das práticas de colaboração. Para a consecução dessa investigação realizámos questionários a professores de turma e de apoio educativo do 2.º ciclo das disciplinas de Português, Matemática e Inglês, para evidenciar as práticas colaborativas entre os professores titulares e os professores de apoio educativo. Também foram realizadas entrevistas às coordenadoras dos respetivos departamentos, sobre a temática da investigação, e à coordenadora dos apoios educativos. Sendo assim, evidenciou-se uma metodologia mista cujas técnicas de análise de dados tiveram como base a análise estatística descritiva e a análise de conteúdo categorial.

Desta recolha de dados foi perceptível que as práticas colaborativas ainda não são uma realidade entre os docentes de turma do 2.º ciclo e de apoio educativo. Foi notório que essas práticas se centram apenas na troca de informações, de forma informal, ou então em momentos de avaliação, através da realização de relatórios periódicos. A noção do conceito de colaboração ainda não se encontra bem definido para esses docentes, no entanto afirmam a importância dos processos colaborativos para o processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito às práticas de supervisão, estas não se encontram instituídas na escola onde decorreu a investigação, nomeadamente a supervisão promotora de processos de colaboração.

Esta investigação poderá ser promotora de outros estudos relacionados com a colaboração e a supervisão das práticas colaborativas, bem como um contributo para a abertura a essas mesmas práticas.

Palavras-chave: Colaboração, apoio educativo, professores, supervisão, ensino-aprendizagem

ABSTRACT

Collaboration is an increasingly current topic in teaching staff pedagogical practices. Regarding this issue, the outer evaluation of schools as a framework calls for collaborative work among teachers, thus providing educational services, monitoring and supervising teaching, as well as presenting an important role in monitoring the efficiency of the educational support practices.

We intend, therefore, to research the highlighted collaborative methodologies, as well as sharing experiences and perspectives with regard to the actual practice or lack of collaboration among teachers of basic education and support education teachers of Portuguese, Mathematics and English, in an Azorean school. In addition, we also researched the supervisory processes in collaboration practices. To achieve this research and to highlight the collaborative practices among teachers, we conducted questionnaires to Portuguese, Mathematics and English teaching staff. We also interviewed department head teachers. Therefore, it was used a methodology which data analysis techniques were based on descriptive statistics and categorical content analysis.

Through this data collection, it was evident that collaborative practices are not yet a reality among the group of teachers who participated in this research.

It was clear that these practices are focused only on information exchange, informally, or during students' evaluation, with the completion of periodical reports. The notion of collaborative concept is not yet well defined for these teachers, however, they affirm the importance of collaborative procedures for the teaching-learning process. In this school, in particular, the supervision of collaborative procedures is not established.

This research may be a promoter of other related studies with the cooperation and supervision of collaborative practices, as well as a contribution to broadmindedness to these same practices.

Keywords: Collaboration, educational support, teachers, supervision, teaching and learning

DEDICATÓRIA

À minha família, que é o meu pilar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível com a ajuda de pessoas que sempre se prontificaram a prestar apoio.

Agradeço ao meu paciente companheiro Elias, que sempre me incentivou a prosseguir esta viagem.

À minha orientadora, Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, que de forma incansável e sempre prestável, me guiou sabiamente em todas as ocasiões, e encorajou com palavras de apreço.

Um agradecimento muito especial à Ana Taveira, colega de mestrado e amiga, que sempre me ajudou e apoiou nesta jornada e nunca me deixou desistir.

À Presidente do Conselho Executivo¹ e a todos os colegas da escola onde decorreu a investigação que, de alguma forma contribuíram, quer através dos questionários, quer das entrevistas, bem como com ajuda nalgumas situações de dúvidas.

Agradeço também a todas as minhas colegas de mestrado que partilharam comigo saberes e colaboraram nesta demanda: Cármen Fernandes, Filomena Pestana, Teresa Monteiro e Teresa Moreno. A elas o meu muito obrigado.

Também fica o meu agradecimento à Dra. Liberdade e à Dra. Isolina pelos esclarecimentos prestados e pelo apoio dado.

Finalmente, e não menos importante, fica um agradecimento muito especial à minha família, que prescindiu inúmeras vezes da minha presença, em prol desta investigação, sem nunca deixar de me apoiar.

¹ Na Região Autónoma dos Açores mantém-se a designação Conselho Executivo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
CAPÍTULO I - O TRABALHO COLABORATIVO	9
1.1 Relação da problemática com outras investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins .	9
1.2 A importância do trabalho colaborativo nas escolas.....	11
1.3 O apoio educativo no processo de ensino-aprendizagem	18
1.4 Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores de apoio educativo	23
CAPÍTULO II - A SUPERVISÃO NAS ESCOLAS	27
2.1 Definições do conceito e seus objetivos	27
2.2 A supervisão como instrumento de orientação de práticas colaborativas.....	33
2.3 Vantagens da supervisão na <i>práxis</i> da colaboração	39
2.4 Barreiras que limitam a sua concretização	40
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	43
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	45
3.1 Questões de investigação e objetivos de estudo.....	45
3.2 Fundamentos metodológicos	46
3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	49
3.3.1 Inquérito por questionário	50
3.3.2 Inquérito por entrevista	54
3.4 Participantes do estudo	60
3.5 Técnicas de análise de dados	64
3.5.1 Análise de conteúdo.....	65
3.5.2 Análise estatística	68
3.6 Questões éticas tidas em conta na investigação	69
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS	71
4.1 Questionário.....	71
4.2 Entrevista	88
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	105
5.1 Verificar a existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes do 2.º ciclo e os docentes de apoio educativo	106
5.2 Identificar, na ótica dos participantes no processo, os fatores que favorecem ou impedem essas práticas colaborativas.....	107

5.3 Caracterizar os procedimentos para a realização do trabalho colaborativo	110
5.4 Conhecer as perspectivas, sentimentos e vivências dos docentes perante as práticas de colaboração	112
5.5 Identificar processos de supervisão que promovam a colaboração entre professores de turma e de apoio educativo	115
CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
REFERÊNCIAS A DOCUMENTOS OFICIAIS E DIPLOMAS LEGAIS	135
ANEXOS	137

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Competências curriculares ao nível do contexto de realização (Adaptado de Pacheco, 2001:103)	13
Quadro 2 - Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana, adaptado de Alarcão & Canha, 2013:80)	36
Quadro 3 - Diferenças entre a metodologia quantitativa e qualitativa, segundo Fernández e Díaz (2002:2)	46
Quadro 4 - Categorias das questões, definidas pela autora	52
Quadro 5 - Categorias das questões de respostas abertas	54
Quadro 6 - Guião de entrevista.....	59
Quadro 7 - Grelha de caracterização dos entrevistados.....	60
Quadro 8 - Participantes da entrevista.....	63
Quadro 9 - Esquema de categorização das entrevistas	68
Quadro 10 - Distribuição dos itens do questionário, pelas respetivas categorias	71
Quadro 11 - Distribuição dos itens de resposta aberta do questionário, pelas respetivas categorias	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2.º ciclo e professores de apoio educativo.....	73
Tabela 2 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração	73
Tabela 3 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Estratégias de colaboração.....	74
Tabela 4 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração	75
Tabela 5 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Processos de supervisão das práticas de colaboração	76
Tabela 6 - Matriz de Correlações (Pearson) entre os itens do questionário	78
Tabela 7 - Resultados do teste de Kruskal-Wallis indicativos de diferenças significativas nas respostas aos itens, tendo em conta as idades	82
Tabela 8 - Resultados do teste de Kruskal-Wallis indicativos de diferenças significativas nas respostas aos itens, tendo em conta os anos de serviço.....	83
Tabela 9 - Resultados do teste de Kruskal-Wallis indicativos de diferenças significativas nas respostas aos itens, tendo em conta as disciplinas que lecionam	83

ÍNDICE DE FIGURAS / GRÁFICOS

Figura 1 - Esquema da evolução do conceito de supervisão (adaptado de Alarcão & Canha, 2013)	32
Figura 2 - Conceptualização da escola reflexiva, segundo Alarcão (2007)	35
Gráfico 1 - Caracterização dos professores quanto à disciplina e à modalidade de ensino.....	61
Gráfico 2 - Caracterização dos professores quanto à idade e ao sexo	62
Gráfico 3 - Caracterização dos professores quanto aos anos de serviço e grau académico	63
Gráfico 4 - Caracterização dos participantes na entrevista de acordo com a idade e anos de serviço ...	64
Gráfico 5 - Respostas abertas dadas ao item 1	85
Gráfico 6 - Respostas abertas dadas ao item 2	86
Gráfico 7 - Respostas abertas dadas ao item 3	87
Gráfico 8 - Respostas abertas dadas ao item 4	88

SIGLAS

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência

RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

RGAPA - Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos da Região
Autónoma dos Açores

ECD - Estatuto da Carreira Docente

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

AERA - American Educational Research Association

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, numa sociedade em que a informação, o conhecimento e a tecnologia imperam, o termo colaboração surge como um tema cada vez mais atual, requerendo também a sua aplicação às práticas pedagógicas dos docentes, arrogando-se como fundamental o papel que assume na mudança educacional dos tempos que correm, permitindo aos professores a aprendizagem interpares através da partilha de saberes e conhecimentos, alargando, assim, as suas competências e fomentando o desenvolvimento profissional dos docentes e, por consequência, das escolas (Hargreaves, 1998).

Sendo as práticas de colaboração e o seu incentivo essenciais em todo o processo de ensino e aprendizagem, devem, não só os alunos mas também os professores, aplicá-las entre si como estratégia fundamental, para que exista sucesso nas suas ações, interiorizando-se o ensino como uma tarefa coletiva, de partilha e de colaboração, compartilhando saberes e divulgando metodologias, para que todos trabalhem em perfeita harmonia, de acordo com os ritmos dos discentes e necessidades de aprendizagem específicas, em prol de um ambiente de partilha e de estruturação coletiva de ensino, tendo em conta os pontos de vista oficiais, impostos pela documentação em vigor (IGEC, 2012-2013).

Perante uma sociedade do conhecimento cada vez mais exigente o professor deve assumir um papel que conduza ao sucesso do ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de trabalhar em conjunto.

É fundamental a existência de uma prática colaborativa ativa no ensino em que a colaboração seja vista como um meio para atingir os objetivos pretendidos (Boavida & Ponte, 2002).

Na perspetiva de Boavida e Ponte (2002:3) “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente”, tendo como fim a ajuda recíproca com a finalidade de alcançar os objetivos delineados em benefício de todos os envolvidos. A colaboração permite aos professores a aprendizagem interpares através da partilha de saberes e conhecimentos, alargando

assim as suas competências, fomentando o desenvolvimento dos docentes e, por consequência, das escolas (Hargreaves, 1998).

O trabalho colaborativo tende a ser articulado e praticado em conjunto para alcançar os resultados pretendidos, consoante o desenvolvimento transferido pela interação de saberes específicos e de processos cognitivos de colaboração (Roldão, 2007), no entanto “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (Tardif, 2005, In. Roldão, 2007:25). Deste modo, e embora a escola de hoje tenda a desenvolver um clima de colaboração entre os professores, ainda se verifica um certo individualismo na realização do trabalho docente (Alarcão, 2007).

Desta forma é essencial que exista uma união dos professores e um trabalho cada vez mais conjunto para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade, tendo em conta as suas necessidades e dificuldades. É fundamental que os professores “se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (Hargreaves, 2003:48).

Apesar dos aspetos que podem de alguma forma, impedir alguma colaboração, pois “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas” (Fullan & Hargreaves, 2000 In. Leite & Fernandes, 2010:200), como é evidente nos estudos realizados por Forte (2009) e Araújo (2012), em que salientam que a colaboração entre os professores não se concretiza, e o seu conceito não se encontra corretamente definido, apesar do reconhecimento da sua importância, e de a mesma ser um tema cada vez mais atual e transversal a todas as disciplinas. Como refere Shulman, (2004, In. Roldão, 2007:26), “As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.” Desta forma, é fundamental que as escolas apliquem práticas colaborativas que evidenciem sucesso na nossa sociedade, perspectivando-se que os docentes se revelem inovadores e empenhados numa mudança, construindo comunidades de aprendizagem (Hargreaves, 2003).

Sobre esta temática podemos referir que os professores apresentam uma “Responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos” (Arends, 2008:488). Desta forma torna-se cada vez mais visível nas escolas e na nossa sociedade contemporânea, atendendo a diversos fatores, como demonstram alguns estudos já realizados, a realização de um trabalho colaborativo entre os professores. A esse respeito é de referir Frade (2011), que, no seu estudo, evidência a existência de colaboração entre os docentes essencialmente na consecução da planificação, na organização das atividades, nos momentos de avaliação e nas relações interpessoais. Também Pereira (2012a) refere que, apesar das práticas colaborativas ainda não estarem devidamente implementadas, os docentes reconhecem que o trabalho colaborativo é muito importante para as práticas educativas. Por sua vez, Silva (2012) conclui na sua investigação que o clima de interesse pela colaboração ressent-se pelas condições em que os docentes trabalham, o stresse a que estão sujeitos e o clima escolar.

Em relação a este ponto de vista, Hargreaves refere que:

Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral. A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas (1998:19).

Tem-se evidenciado que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho [...] estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan & Hargreaves, 2001:90-91). A colaboração manifesta-se em todas as particularidades da vida escolar, sendo esta temática do maior interesse no que respeita aos apoios educativos.

Na Região Autónoma dos Açores, a Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio, que aprova o Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos, no ponto 1 do artigo 33.º refere que “O apoio educativo enquadra-se no projeto educativo da escola e traduz-se na disponibilização de um conjunto de estratégias e atividades de apoio, de caráter pedagógico e didático, organizadas de forma integrada, para complemento e adequação do processo de ensino e aprendizagem.” Ainda neste artigo, na alínea a) do ponto 3, evidencia-se que:

O programa de apoio educativo deve compreender: a) O conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou

sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor e assegurem a ocupação plena dos alunos em atividades educativas durante o seu horário letivo.

Assim sendo, depreende-se que as atividades a desenvolver envolvem o professor da turma e o professor de apoio e que o ponto de partida será a partilha de informação e de estratégias entre ambos, exigindo a colaboração mútua, pois, e de acordo com o ponto 1 do artigo 34.º deste mesmo diploma legal, “O apoio educativo aos alunos visa a aquisição das aprendizagens e competências consagradas nos currículos, deve ser objeto de um plano, de modo que o aluno conheça as suas efetivas dificuldades e os seus progressos”.

Perante este cenário torna-se essencial proceder a uma investigação, para conhecer a perspetiva dos professores sobre a importância da colaboração em todo o processo de ensino e aprendizagem, não só como fator de sucesso das aprendizagens, mas também com relevância para uma estabilidade e clima de harmonia e partilha, face às necessidades dos alunos que frequentam as aulas de apoio educativo. Como evidencia Day (2004:28, *In*. Flores & Forte, 2011:94), “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade de ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que de políticas e prescrições”.

Enunciaram-se para este estudo as seguintes perguntas de partida:

- Que práticas colaborativas são concretizadas pelos docentes do 2.º ciclo e de apoio educativo e de que forma são essas práticas entendidas pelos mesmos?
- De que modo são supervisionadas e de que modo contribui essa supervisão para a sua efetividade? Que fatores contribuem para a sua concretização?

Com este estudo pretendemos conhecer o envolvimento de professores do 2.º ciclo das disciplinas de Português, Matemática e Inglês, e respetivos professores de apoio educativo, em práticas colaborativas e caracterizar as formas de colaboração entre os mesmos.

Tendo em conta as perguntas de partida apresentadas, delineámos os objetivos deste estudo, como de seguida se apresentam:

1. Verificar a existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes do 2.º ciclo e os docentes de apoio educativo;

2. Identificar, na ótica dos participantes no processo, os fatores que favorecem ou impedem essas práticas colaborativas;
3. Caracterizar os procedimentos para a realização do trabalho colaborativo;
4. Conhecer as perspectivas, sentimentos e vivências dos docentes perante as práticas de colaboração;
5. Identificar processos de supervisão que promovam a colaboração entre professores de turma e de apoio educativo.

Face aos objetivos referidos, foram seguidos os percursos metodológicos através de um modelo de investigação de natureza mista, realizando a recolha de dados através da entrevista e do questionário. Esta metodologia foi aplicada a docentes de uma escola da Região Autónoma dos Açores, com vista a conhecer as práticas de trabalho colaborativo entre os docentes de apoio educativo e os professores do ensino regular, e de supervisão das mesmas, bem como concepções sobre o mesmo trabalho.

As técnicas a utilizar para a análise dos dados recolhidos através do questionário e da entrevista, baseiam-se na análise estatística descritiva e na análise de conteúdo categorial, respetivamente.

Desta forma estruturámos o nosso trabalho em duas partes, uma com dois capítulos e outra com três. Encerra este nosso estudo as conclusões obtidas a partir da análise dos dados, um conjunto selecionado de referências bibliográficas e um conjunto de anexos.

Os primeiro e o segundo capítulos inserem-se na primeira parte desta investigação, que diz respeito à «*Fundamentação teórica*». No primeiro capítulo, «*O trabalho colaborativo*», pretendemos dar ênfase à colaboração nas escolas, particularmente a que acontece entre os professores do ensino regular e os docentes de apoio educativo, analisando a sua importância para o processo do ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo «*A supervisão nas escolas*», abordámos os conceitos inerentes a esta temática e relacionámo-la com a colaboração entre os docentes, atendendo às vantagens e desvantagens da sua aplicação.

A segunda parte deste estudo é dedicada ao «*Estudo Empírico*» e é composta pelos terceiro, quarto e quinto capítulos.

No terceiro capítulo, «*Metodologia da Investigação*», recordamos as questões de investigação bem como os objetivos do estudo, a fundamentação da metodologia e os

instrumentos utilizados para a recolha de dados, nomeadamente o questionário e a entrevista, e as etapas e procedimentos para o desenvolvimento deste trabalho de campo. Neste capítulo apresentamos, também, as técnicas de análise de conteúdo dos dados recolhidos e referimo-nos aos cuidados éticos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, «*Apresentação dos dados*», expomos os dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados.

No quinto capítulo, «*Discussão dos resultados*», os mesmos serão analisados e discutidos, procurando responder a cada um dos objetivos identificados para o estudo, com base nos dados recolhidos através da entrevista e do questionário, bem como nos aportes teóricos mobilizados nos primeiros capítulos.

Finalmente, nas *Conclusões*, observadas a partir da interpretação dos dados, tecemos algumas considerações finais e apontamos possíveis sugestões para a realização de novos estudos com base em outros elementos sobre esta temática, a investigar.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - O TRABALHO COLABORATIVO

Tal como acontece com muitos aspetos sociais da atualidade, também a educação carece de mudanças que permitam um ensino-aprendizagem eficaz perante as modificações aceleradas que se verificam.

Habitados a um trabalho autónomo e individual, os professores necessitam de adequar as suas estratégias pedagógicas, particularmente no que diz respeito à qualidade das relações de comunicação e de colaboração entre si. É, por isso, fundamental que os profissionais da educação diligenciem as suas práticas profissionais de acordo com as necessidades dos alunos, através do diálogo e da partilha. Através destas ações, poderá existir uma evolução no processo de ensino-aprendizagem que preconiza o sucesso dos discentes (Alarcão & Canha, 2013; Vieira, 2012).

Este capítulo expõe a importância da colaboração nas escolas, em particular entre os professores do ensino regular e os professores de apoio educativo.

Numa primeira fase apresentam-se outras investigações sobre o tema em estudo, que permitem ser relacionadas com esta investigação. Posteriormente define-se a importância da colaboração no ensino, seguindo-se a relevância do apoio educativo e finalizando com a análise do trabalho colaborativo entre os professores referidos anteriormente.

1.1 Relação da problemática com outras investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins

Atualmente os professores devem ser “capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (Lima, 2007:151-152). Citando Hargreaves (1998:277), “Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”. No entanto, a ideia de colaboração não se encontra ainda enraizada no

nosso sistema educativo, em que uma grande maioria dos professores ainda mantém um perfil de reserva e de particularização quanto aos seus métodos de ensino, revelando algum receio ou insegurança na partilha de saberes, estratégias e metodologias de ensino. Na verdade, tem-se revelado pouco produtivo impor aos docentes as práticas de colaboração, através de imposições legais (Morgado, 2001).

Esta investigação aborda a necessidade do trabalho de grupo, da partilha e do diálogo por parte dos docentes, sendo este trabalho essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos, permitindo estabelecer critérios prioritários de intervenção e estratégias adequadas a cada caso específico conforme as necessidades reveladas pelos alunos, pois o professor é um profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade. Mas essa autonomia não se situa no plano individual. Requer sim o "desenvolvimento de uma cultura institucional, em que uma mesma equipa educativa se envolve na concepção e desenvolvimento de um projeto comum." (Leite, 2001:33) já que autonomia:

significa ter em conta os outros e não significa uma liberdade total e incondicional. [...] significa uma menor dependência relativamente a directrizes exteriores, mas uma maior dependência em relação ao contexto em que se está inserido e aos objetivos que se desejam para a acção. Significa, no fundo, considerar-se, e ser considerado, um profissional com autoridade. (*idem*).

Realizámos uma pesquisa de estudos efetuados sobre a temática, através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) - (Anexo 1), nomeadamente no que se refere à colaboração entre professores de turma e professores de apoio educativo. Esta foi realizada com recurso à internet, essencialmente nos repositórios de diversas Universidades portuguesas, num período que compreendeu o primeiro ano desta investigação, e pudemos verificar que não são muitos os trabalhos de investigação realizados neste campo, principalmente no que diz respeito ao 2.º ciclo do ensino básico, remetendo estas investigações basicamente para o trabalho colaborativo no 1.º ciclo, no jardim-de-infância ou mesmo entre docentes, não especificando os anos de escolaridade.

Destacamos alguns trabalhos de investigação sobre a colaboração entre professores, em que é manifestamente evidente que a cultura colaborativa ainda não se encontra enraizada entre os docentes, no contexto nacional. Esses trabalhos indicam que a cultura colaborativa não é trabalhada ora por falta de formação dos docentes, ora pelo

clima que se vive na escola ou até mesmo pela dificuldade na partilha e nas relações interpessoais com os colegas (Araújo, 2012, Forte, 2009, Pereira, 2013).

No entanto existem divergências de opinião nesta temática na medida em que outros estudos têm vindo a contrapor-se a esta posição, tais como Frade (2011); Pereira (2012 a) e Silva (2012) que concluíram através das suas pesquisas que o trabalho colaborativo começa a ser uma realidade entre os docentes e que o reconhecimento da sua importância já começa a ser visível entre os mesmos, os quais já trabalham colaborativamente com os colegas, quer na realização de planificações, na preparação e organização de atividades a implementar com os alunos e, de alguma forma, ao nível das relações interpessoais. Nota-se, no entanto, que se tratarão de experiências circunscritas a contextos específicos.

Este nosso estudo pode, de alguma forma, ser um contributo e uma mais-valia para o estudo do tema da colaboração entre professores, uma vez que encontramos investigações sobre colaboração entre docentes do mesmo grupo, docentes que lecionam o mesmo ano, professores bibliotecários, mas nada nos evidencia a existência de colaboração entre professores de turma e professores de apoio educativo do 2.º ciclo. A prática da colaboração entre este binómio é fundamental no processo ensino-aprendizagem, sobretudo para que os alunos que usufruem deste tipo de apoio possam ser devidamente ensinados e para que os professores possam ensinar adequadamente, assegurando a articulação da atuação destes profissionais.

1.2 A importância do trabalho colaborativo nas escolas

O termo “colaboração” desde há bastante tempo que é intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem, por isso é essencial que se assuma nas escolas um papel de colaboração ativa, levando à construção de conhecimento por todos os seus intervenientes. Como referem Fullan e Hargreaves (2001:71), “Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós”. Mas nem sempre tal acontece pois, e citando Perrenoud (2002:96):

pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos

professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas.

Desta forma, é essencial compreender o currículo e a sua implicação no trabalho colaborativo, pois, como refere Hargreaves (1998:210) é “um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz”.

Assim, o currículo pode ser perspectivado a partir de diversos pontos de vista, de acordo com diferentes autores e, “se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo” (Pacheco, 2001:16).

Pode ser considerado, numa definição já clássica, como um conjunto devidamente planeado de aprendizagens e experiências que têm por objetivo o desenvolvimento dos alunos (Tanner & Tanner, 1980 *In*. Morgado, 2000). Também a este respeito, Gaspar e Roldão (2007:29) referem que, “o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido”. Ainda Roldão (2003) refere-se a currículo como um conjunto de aprendizagens atribuídas a todos os implicados no processo de ensino-aprendizagem com a competência de transmitir um conjunto de saberes.

Ainda pode ser considerado, numa concepção mais ampla, uma prática através de comportamentos entre diversos intervenientes com a função de socializar e transmitir cultura (Morgado, 2000).

O currículo é apresentado, numa visão do ser humano, atendendo à função da escola, pelas aprendizagens e desenvolvimento integral do aluno, responsável e ativo na sociedade, tornando-se pertinente com uma função social. Neste âmbito, e no que diz respeito ao currículo, os docentes são autónomos dentro de parâmetros legais, no entanto são eles os mentores das suas ações e pensamentos (Pacheco, 1996, *In*. Morgado, 2000).

O currículo desenrola-se por fases e revela-se no desenvolvimento curricular. Segundo Gaspar e Roldão (2007), o desenvolvimento curricular é regulado por fatores, quer de ordem organizacional e de gestão das instituições, quer por um modelo que passa pela formação dos docentes. Regula-se por um modelo de tomadas de decisão,

tornando-se assim uma *práxis* curricular, que para estas autoras “é considerado um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo” (*idem*:19)

Conforme Pacheco (2001), o professor é fundamental no desenvolvimento do currículo, interpretando o seu papel da seguinte forma:

Contexto de realização	Projeto didático
<p>Princípios curriculares</p> <p>. Diferenciação da aprendizagem</p> <p>. Adaptação curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Operacionalização dos objetivos de aprendizagem tendo em conta os objetivos curriculares. . Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos . Organização de situações de aprendizagem: escolha de métodos, técnicas e actividades . Utilização e produção de materiais curriculares . Manipulação dos recursos educativos . Implementação de procedimentos de avaliação

Quadro 1 - Competências curriculares ao nível do contexto de realização (Adaptado de Pacheco, 2001:103)

É fundamental então que os professores tomem um papel ativo no desenvolvimento curricular, tornando-se investigadores da sua prática, questionando-a para melhorar todo o processo educativo (Morgado, 2005).

Torna-se, assim, essencial permitir e facilitar que os professores tenham um papel ativo na consecução prática do currículo, adequando o mesmo às necessidades dos diferentes públicos. Com base neste ponto de vista, “O currículo é concebido como um campo de comunicação entre a teoria e a prática, campo este em que o professor é um investigador activo” (Morgado, 2000:25). O professor, como participante ativo no desenvolvimento do currículo, fá-lo não só através de imposições legais, indo ao encontro das planificações dos conteúdos programáticos e das actividades escolares que o currículo exige mas também de acordo com o contexto educativo em que se insere, já que as culturas colaborativas nascem dentro das próprias escolas (Morgado, 2005). Estas ações não podem ser consideradas a partir de atos e os pensamentos de um professor isolado, mas antes elaborados através da troca de impressões, com os seus

colegas, para a consecução de objetivos, de acordo com as necessidades das turmas (Morgado, 2000; Pacheco, 2001), o que demonstra a necessidade de um trabalho conjunto e colaborativo, pois o modelo de professor ideal é aquele que não se limita à sua sala de aula, mostrando o mundo aos alunos, e preocupando-se “não com a vida da aula, mas com a aula da vida” (Gomes, 2004, *In*. Morgado, 2005:53).

Cada vez mais se fala em colaboração nas escolas. A perspectiva sobre a colaboração entre a classe é abordada por Hargreaves (1998:277), quando afirma que “Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”. O individualismo é uma cultura ultrapassada, tendo a colaboração sido assumida como um dos temas centrais das mudanças a aplicar nos sistemas educativos, pois “o trabalho colaborativo induz uma dinâmica reflexiva que suporta as experiências didáticas e promove novas abordagens, permitindo a sua teorização” (Schon, 1983 *In*. Alves, Flores & Machado, 2011:179).

A colaboração pode assumir diversas formas tais como “o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores” (Hargreaves, 1998:211). Pode também efetivar-se através de conversas informais ou outras ações (*idem*).

A colaboração é uma via de alcançar uma pródiga e considerável aprendizagem por parte dos alunos (Lima, 2002). Esta encontra-se implícita na cultura de cada escola e de cada professor. Esta cultura escolar tem um impacto significativo no desenvolvimento dos docentes e das instituições (Fullan & Hargreaves, 2001), no qual, cada um contribui com os seus conhecimentos, levando a trocas de experiências profícuas e enriquecedoras, tornando o conhecimento mais significativo. Hargreaves (1998) refere-se, a vários tipos de colaboração entre os docentes:²

- Espontâneas – partem dos próprios professores
- Voluntárias – derivadas da experiência, partem dos docentes como algo agradável e produtivo
- Orientadas para o desenvolvimento – implementadas pelos docentes para o desenvolvimento de iniciativas dos mesmos

² Relações de trabalho em colaboração entre os professores, propostas por Hargreaves (1998, 216-217).

- Difundidas no tempo e no espaço – baseadas em encontros informais, breves e regulares não calendarizados

- Imprevisíveis – não são controladas pelas instâncias superiores, uma vez que são imprevisíveis. Deste ponto de vista nem sempre são bem vistas pois cabe aos docentes, administrativamente, cumprirem rigorosamente as orientações curriculares.

Também Vieira (2002:1-2) nos diz que:

Collaboration is one way to break through the barriers between schools and academic world, but collaboration is not just about working together. It is essentially about the feeling of togetherness, is trying to set up common plans based upon shared preoccupations and goals, in reconciling different voices around a common direction, in seeking to build a common ground of knowledge and experience.³

Atualmente as práticas de colaboração são essenciais em todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além de fomentar essas práticas entre os alunos, também os professores devem aplicá-las entre si, para que exista sucesso nas suas ações, interiorizando o ensino como uma tarefa coletiva, de partilha e de colaboração, compartilhando saberes e divulgando metodologias, para que todos trabalhem em perfeita consonância, de acordo com os ritmos dos alunos e necessidades de aprendizagem específicas. Para que subsista uma eficaz colaboração é fundamental que exista determinação no trabalho com os outros. Tem que existir um ambiente de confiança, de valorização pessoal e profissional, humildade acerca do nosso conhecimento e aceitação (Alarcão & Canha, 2013).

Cada vez mais se torna necessário um ambiente de partilha e de estruturação coletiva de ensino, tendo em conta os pontos de vista transmitidos pelo Ministério da Educação e Ciência, através da avaliação externa de escolas (IGEC, 2012-2013) e o papel que o professor deve assumir perante uma sociedade cada vez mais exigente, que permita levar ao sucesso do ensino-aprendizagem, sendo essencial trabalhar em “equipas e grupos”. Por um lado o trabalho de equipas surge quando existe pressão para a intervenção em alguma situação momentânea que necessita de resolução imediata, por

³ Tradução livre da autora: A colaboração é uma forma de romper barreiras entre as escolas e mundo académico, mas a colaboração não é apenas sobre como trabalhar em conjunto. É essencialmente sobre o sentimento de união, é tentar configurar planos comuns baseados em preocupações e objetivos partilhados, em conciliar diferentes vozes em torno de uma direção comum, na busca da construção uma base comum de conhecimento e experiência.

outro o trabalho em grupo exige compromisso e partilha de opiniões, a longo prazo (Hargreaves, 2003). Este autor acrescenta que “Ensinar na sociedade do conhecimento significa construir uma profissão em que os professores possam experienciar e tornar-se eficazes em ambas as formas de trabalhar com os seus colegas” (*idem*:97). Desta forma é possível verificar que não é apenas o trabalho conjunto que permite a transformação das práticas docentes, mas sim partilhas realizadas de uma forma livre, confiante e regular, ouvindo e opinando, sem pressões (Perrenoud, 2006). O trabalho colaborativo implica pessoas, objetivos, decisões, partilha de saberes e sentido de compromisso e, citando Alarcão e Canha (2013:81), “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades”. Para existir um contributo eficaz, é essencial que exista uma comunicação adequada, reflexiva e empenhada, pois só assim é possível promover o sucesso das aprendizagens. De facto, “A forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula” (Day, 2001:23).

Como já referimos anteriormente, muitos professores continuam a trabalhar individualmente e, apesar de ainda existir um grande número destes profissionais que preferem trabalhar isolados, tendo em conta que “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quanto a invasores” (Rudduck, 1991:31, *In*. Fullan & Hargreaves, 2001:72), podemos afirmar que a colaboração é fundamental para que haja sucesso em todo o processo de ensino e aprendizagem, pois o trabalho conjunto é mais produtivo e eficaz, promovendo um maior sucesso na aprendizagem dos alunos, como é possível verificar no dia-a-dia do trabalho dos professores. A este respeito Hargreaves (1998) refere que a colaboração promove o crescimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, das escolas, permitindo o sucesso escolar dos alunos.

Pode-se então considerar que o trabalho em grupos colaborativos é uma estratégia para o sucesso do aluno.

Também a aprendizagem cooperativa é considerada uma estratégia pedagógica, e a este respeito, Alonso e Roldão (2005) referem que é importante que os professores trabalhem com os colegas de forma continuada. Assim é possível verificar que o termo colaboração por vezes surge associado à cooperação. Desta forma, torna-se pertinente

distinguir os dois termos, uma vez que os professores, por vezes, apresentam dúvidas relativamente ao conceito de colaboração. Para Wagner (1997, *In. Boavida e Ponte, 2002*) a colaboração revela-se como uma forma de cooperação, envolvendo um trabalho realizado em conjunto com vista ao aprofundamento de conhecimentos. Por sua vez, Day (1999, *In. Boavida e Ponte, 2002*) esclarece que a cooperação não envolve questionamento às relações de poder e aos papéis dos participantes, enquanto a colaboração existe a tomada de decisões em grupo, comunicação entre os envolvidos e culmina na aprendizagem mútua (Boavida & Ponte, 2002).

Cohen (1991, *In. Lima, 2002*) menciona que a qualidade construtiva da colaboração no crescimento cognitivo contínuo se deve à troca de ideias e partilhas constantes entre pares, sobre os alunos, a gestão curricular e o trabalho desenvolvido dentro das salas de aula. É essencial que os professores aprendam uns com os outros, partilhem ideias e experiências para aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas de forma a crescerem e inovarem as suas ações, pois, e mencionando Fullan e Hargreaves (2001), a falta de colaboração entre os professores condiciona a partilha de ideias e de práticas educativas suscetíveis de incutir novos e mais adequados procedimentos no processo de ensino, que visam o sucesso da aprendizagem dos alunos.

A colaboração constitui-se ainda como uma *práxis* essencial na atuação como estratégia de resolução de situações problemáticas que apresentariam dificuldades se tratadas individualmente (Boavida & Ponte, 2002). Assim é fundamental uma prática colaborativa ativa no ensino em que a colaboração seja vista como um meio para atingir os objetivos pretendidos, concluindo-se deste modo que “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente” (*idem*:3), tendo como fim a ajuda recíproca com a finalidade de alcançar os objetivos delineados em benefício de todos os envolvidos.

Esta *práxis* permite aos professores a aprendizagem interpares através da partilha de saberes e conhecimentos, alargando assim as suas competências, fomentando o desenvolvimento dos docentes e, por consequência, das escolas (Hargreaves, 1998). O trabalho colaborativo tende a ser articulado e praticado em conjunto para alcançar os resultados pretendidos tendo em conta o desenvolvimento transferido pela interação de saberes específicos e de processos cognitivos de colaboração (Roldão, 2007), no entanto verifica-se muitas vezes que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal

colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (Tardif, 2005, *In. Roldão, 2007:25*). Desta forma é fundamental que os professores “se envolvam em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (Hargreaves, 2003:48).

Um dos motivos da falta de interação/colaboração entre os professores surge a partir das normas das organizações escolares, e das políticas administrativas que impedem o estabelecimento de culturas colaborativas nas instituições de ensino, promovendo o individualismo (Hargreaves, 1998, *In. Lima, 2002*), ou então exigem uma colaboração imposta. Este tipo de colaboração nem sempre é bem aceite pelos destinatários, revelando resultados opostos dos pretendidos em muitas situações (Boavida & Ponte, 2002). A este propósito Barroso (1998) refere que no centro da gestão das escolas se encontra uma estrutura organizacional que permite o isolamento dos docentes perante os seus pares, evidenciando um trabalho individualizado. Esta gestão não é da responsabilidade dos professores pois:

Na verdade, os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009:5-6)

Deste modo, é essencial que as escolas deem oportunidade para que exista interação sempre que os “professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional” (Lima, 2002:183), uma vez que, como temos vindo a analisar, é cada vez mais essencial esta prática para que entre os docentes haja aprendizagem através da partilha de diferentes pontos de vista e de saberes e, acima de tudo, promover sucesso no processo de ensino-aprendizagem com todos a contribuírem para o mesmo sentido que é permitir aos alunos que desenvolvam as aprendizagens essenciais para a vida.

1.3 O apoio educativo no processo de ensino-aprendizagem

Os apoios educativos assumem grande importância para o aumento do sucesso educativo através da melhoria da aquisição de conhecimentos, de competências e capacidades. Um apoio educativo adequado é determinante para o sucesso da aprendizagem dos alunos, através de diferentes *práxis* oferecidas pelas escolas.

O termo apoio educativo apresenta uma definição complexa, que abrange uma grande variedade de necessidades de intervenção pedagógica, onde estão subjacentes diversos fatores que vão desde a organização escolar dos diferentes estabelecimentos de ensino, à localidade ou região onde os mesmos se inserem (Vieira, 2000).

O Governo Regional dos Açores, através do *site* da Direção Regional da Educação, divulgou uma definição pertinente do conceito de apoio educativo:

O apoio educativo consiste na disponibilização de um conjunto de estratégias e atividades de apoio, de carácter pedagógico e didático, organizadas de forma integrada, para complemento e adequação do processo de ensino e aprendizagem, destinando-se, prioritariamente, às crianças ou jovens com graves dificuldades de aprendizagem. Concretiza-se nas unidades orgânicas, mediante a elaboração e aprovação de um Projeto de apoio educativo, devidamente enquadrado no respetivo projeto educativo de escola.⁴

A exigência que se pretende dos docentes do ensino regular, perante as necessidades da atualidade, é cada vez mais acentuada, e impõe uma formação continua atualizada que permita uma educação de qualidade, que vise responder às necessidades que derivam, essencialmente, da heterogeneidade dos alunos (Poter, 1997, *In*. Duarte, 2007; Morgado, 2004). Com base neste ponto de vista, é essencial que os docentes saibam dar resposta aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem que visam colmatar as suas dificuldades perante os conteúdos lecionados, surgindo deste modo as aulas de apoio educativo, entendidas como uma prática de diferenciação curricular e pedagógica.

O grande objetivo do apoio educativo é ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, como legalmente apresentado na Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio, que aprova o Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos da Região Autónoma dos Açores (RGAPA). Para além dos objetivos do apoio educativo, este documento, no ponto 6 do artigo 34.º, define as formas em que este pode ser ministrado, de acordo com as necessidades específicas dos alunos, com especial destaque para as alíneas a) “Pedagogia diferenciada na sala de aula”; f) “Adaptações programáticas das

⁴ <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/eduespeapoioedu/Paginas/EducacaoEspecial.aspx>

disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades”; g) “Constituição de grupos de alunos do mesmo nível ou similar, de caráter temporário ou permanente, ao longo do ano letivo”; e h) “Estratégias pedagógicas e organizativas específicas”. Mais recentemente, este diploma legal foi alterado pela Portaria n.º 75/2014 de 18 de Novembro de 2014, a qual também sugere, no ponto 3 do artigo 35.º, que o apoio educativo deve compreender:

- a) O conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na unidade orgânica ou sob a sua orientação, destinadas a promover o sucesso educativo dos alunos, a melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento das competências, capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos nacional e regional;
- b) A identificação e caracterização das dificuldades dos alunos e respetivas respostas educativas;
- c) As orientações globais a seguir e a forma de utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis;
- d) As metas fixadas pela unidade orgânica, em matéria de promoção do sucesso escolar, referentes aos alunos abrangidos pelo programa;
- e) A monitorização e avaliação da consecução do programa.

Para além disso, e no seguimento da portaria anterior, o artigo 36.º apresenta-nos objetivos, tais como:

- 1 - O apoio educativo a prestar ao aluno visa a aquisição das aprendizagens e competências consagradas nos currículos.
- 2 - O apoio educativo destina-se prioritariamente às crianças ou jovens com graves dificuldades de aprendizagem.
- 3 - Consideram-se dificuldades na aprendizagem os constrangimentos ao processo de ensino e aprendizagem, que podem ser de caráter temporário, os quais podem ser ultrapassados através de medidas de apoio educativo.
- 4 - Na afetação de recursos no âmbito dos programas de apoio educativo é sempre dada prioridade aos alunos que estejam em risco de abandono escolar sem ter cumprido a escolaridade obrigatória.
- 5 - A necessidade de apoio educativo pode ser desencadeada no âmbito do processo de sinalização e avaliação, cabendo ao órgão executivo a sua determinação.

Também neste novo documento legal (RGAPA), as alíneas a) “Pedagogia diferenciada na sala de aula”; f) “Adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades”; g) “Constituição de grupos de alunos do mesmo nível ou similar, de caráter temporário ou permanente, ao longo do ano letivo”; e h) “Estratégias pedagógicas e organizativas específicas” se encontram explícitas, no ponto 6 do artigo 36.º.

É importante referir que os apoios educativos se tornaram relevantes no contexto da legislação nacional portuguesa em 1997, com a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de maio. Assim, de acordo com as alíneas a), e d) do ponto 2 deste

documento, alterado e republicado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 maio, os apoios educativos visam:

- a) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
- d) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais.

Para além da definição legal do conceito, alguns teóricos, incluindo Sanches (1996) têm defendido que o apoio educativo também promove as capacidades dos alunos e contribui para que estes desenvolvam as suas aptidões e potencialidades. A dimensão do conceito de apoio educativo, e tudo o que à sua aplicação concerne tem apresentado uma grande evolução, uma vez que este não se concentra apenas no aluno, mas também nas atividades realizadas com esse mesmo aluno. Daí afirmar-se que os apoios educativos “têm de ser uma estratégia resultante de uma análise das necessidades do contexto educativo em questão e um elemento integrador e integrante da filosofia da escola e da sua dinâmica” (*idem*:28). Assim sendo, é essencial que o apoio educativo preste a sua contribuição, privilegiando a aquisição de conhecimentos e de competências dos alunos com dificuldades, bem como desenvolvendo capacidades, atitudes e valores, prevenindo o comportamento de risco e de abandono escolar, assim como a exclusão social, promovendo a integração de todos os alunos na sociedade.

Por norma, o apoio educativo destina-se a alunos que revelem mais dificuldade ou carências de aprendizagem em qualquer área curricular disciplinar, ou estejam em risco de exclusão e abandono escolar precoce. Para o efeito, são colocados professores nas escolas que assumem estas funções e que devem ser reconhecidos como membros integrantes da comunidade escolar, com a função, tal como cabe aos outros docentes, de transmitir os seus conhecimentos, respondendo às necessidades educativas que lhes são apresentadas (Parrilla, 1995, *In*. Serrano, 2005).

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de maio já mencionado, podem ser colocadas em prática várias modalidades de apoio, nomeadamente o apoio em contexto de sala de aula, em que o professor apoia um aluno individualmente, ou um

pequeno grupo de alunos. Também pode ser ministrado através de aulas suplementares a pequenos grupos de alunos que se encontrem num nível idêntico de aprendizagem.

Correia (2005) propõe como competência do professor de apoio, um modelo de atendimento à diversidade dos alunos, em que apresenta quatro elementos básicos que devem caracterizar o professor de apoio educativo. Desta forma, o docente deve conhecer o aluno e o ambiente que o envolve. Deve também realizar uma planificação ajustada às suas necessidades e, seguidamente proceder a uma intervenção direta junto destes. Finalmente deve promover a reavaliação/adequação da planificação.

O papel do professor de apoio educativo é fundamental numa escola que se pretende inclusiva. Este deverá prestar o seu serviço atendendo às necessidades individuais e específicas de cada aluno, assumindo um papel essencial na consecução dos objetivos propostos e planificados (Correia, 2003, *In.* Serrano, 2005). Este profissional necessita de um trabalho em colaboração com os órgãos de gestão, pais, comunidade educativa e com os colegas para que a sua contribuição no papel que desempenha seja profícuo no processo de ensino-aprendizagem em que todos têm uma responsabilidade partilhada, de acordo com os seus papéis na educação dos alunos (Sanches, 1996). De acordo com Porter (1997, *In.* Sanches, 2012) os professores de apoio não devem ser os responsáveis pela resolução de todas as dificuldades dos alunos, mas uma pessoa que ajuda os alunos a ultrapassá-las. Assim sendo, o professor de apoio educativo assume um papel decisivo e de imensa responsabilidade neste processo de construção do saber, pois são entendidos como professores que implementam metodologias e recursos direcionados para as necessidades dos alunos e que auxiliam o professor do ensino regular com soluções que visam colmatar as dificuldades que surgem nas salas de aula (Porter, 1997, *In.* Monteiro, 2012:69).

A escola inclusiva, promovida pela Declaração de Salamanca (1994:11), consiste em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”, integrando desta forma a necessidade de uma “reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos” (*idem*:21) no qual estes devem “aprender todos juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Desta forma, é essencial que as

crianças que usufruem de apoio educativo recebam o devido acompanhamento de acordo com as suas dificuldades, atendendo ao seu meio social, económico e familiar.

Stainback e Stainback (1999, *In.* Serrano, 2005), enumeram as atuações e as condutas para as formas de apoio, em que referem que é essencial, entre outras, a intervenção dos professores de acordo com as necessidades dos alunos e das próprias famílias; apreciar o trabalho dos outros colegas; planificar tendo em atenção a integração saudável dos alunos com necessidades de apoio educativo, quer na turma, quer na escola e, essencialmente, ter sempre em conta que os alunos são os principais intervenientes no processo do ensino-aprendizagem. Assim, o trabalho colaborativo entre os professores que prestam apoio educativo e os professores da turma será fundamental, ao nível da planificação e da diferenciação curricular, bem como do desenvolvimento de estratégias pedagógicas coerentes e articuladas, conducentes a uma inclusão efetiva destes alunos.

1.4 Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores de apoio educativo

Como temos defendido, podemos visualizar uma perspetiva de ensino em que o trabalho individual deixa de ter relevância, apostando-se numa cultura de trabalho colaborativo, dando ênfase à partilha de saberes, projetos e competências, que se torna na base sustentável para o sucesso profissional de qualquer área. O mesmo se aplica ao que ao ensino diz respeito pois, e citando Alarcão e Canha (2013:77), “A escola tem uma missão: educar, instruindo. Para esse efeito, tem uma organização que, na nossa opinião, deve ser reflexiva e sustentada em dinâmicas colaborativas”. Assim sendo, torna-se cada vez mais evidente a argumentação de que a colaboração nas escolas é essencial, sendo esta “entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002:7).

Cabe ao docente do ensino regular e ao docente de apoio educativo planificar conjuntamente as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. De acordo com

Madureira e Leite (2003, *In. Carvalho, 2009:54*), o docente responsável pelo apoio educativo:

Constitui-se um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo a colaboração entre os dois, fundamental para o sucesso escolar dos alunos com NEE [Necessidades Educativas Especiais], ou de outros em situação de risco. Este trabalho de colaboração inclui partilha de informação, decisões e responsabilidade.

No que diz respeito à relação entre os docentes do ensino regular e os professores de apoio educativo, sem uma comunicação eficaz para a superação de algumas dificuldades isoladas, tornar-se-á difícil empreender um apoio direcionado para as efetivas dificuldades de cada aluno uma vez que trabalhar em colaboração com os colegas permite ensinar em maiores proporções e de forma mais adequada, onde todos têm um contributo a dar (Roldão, 2007). Deste modo surge-nos a necessidade produzir uma colaboração eficaz entre todos os professores, direcionada para os mesmos objetivos e delineada de acordo com as competências a atingir, pois, como a firma Little (1980, *In. Fullan & Hargreaves, 2001*), o trabalho conjunto leva a grandes progressos, pois, a partilha de responsabilidades, o empenho e o aperfeiçoamento levam a que haja uma revisão crítica do trabalho realizado, perspetivando a sua melhoria.

Através da colaboração é possível compreender e perceber todo o processo de ensino-aprendizagem, no entanto considera-se que existe uma falta de interdisciplinaridade entre os professores (Lima, 2002) “não só entre escolas, como também entre grupos de professores, dentro de cada escola” (*idem:25*).

Little (1997 *In. Lima, 2002*) refere que os docentes não conhecem efetivamente o trabalho desenvolvido pelos colegas de outras áreas disciplinares, quer em contexto de sala de aula, quer do restante trabalho desenvolvido. Desta forma poder-se-á admitir que os docentes de apoio não tenham conhecimento profundo do trabalho desenvolvido pelos professores que lecionam as disciplinas referenciadas para a existência de apoio educativo, daí a necessidade de um contacto mais direto com o trabalho de ambos, em que a supervisão passa a ter um papel essencial na prática da colaboração, pois, como refere Caria (2007, *In. Lima, 2002*), o facto de os colegas nunca se observarem mutuamente faz com que desconheçam as atividades e práticas pedagógicas, uns dos outros. Nesse sentido, a prática de apoio pedagógico em sala de aula poderá ser uma das raras exceções a esta prática, na medida em que dois professores partilham efetivamente o mesmo espaço e tempo de trabalho com os alunos. A forma como essa oportunidade

é, ou não, capitalizada para dar lugar a práticas colaborativas é um dos focos da nossa investigação.

No entanto, e referindo Hargreaves (1998, *In*. Lima, 2002), também os profissionais da educação tendem a manter a sua individualidade nas suas ações, como forma de lidar e ultrapassar as suas dificuldades. Desta forma existe a possibilidade de extrapolar a individualidade, retirando assim aos docentes, o “sentido da eficácia pessoal e da competência” (*idem*:39). Torna-se pertinente a necessidade de inserir e incrementar, nas escolas, mecânicas credíveis que permitam transpor o isolamento e o individualismo dos docentes. Neste campo a figura do supervisor e de um gabinete de supervisão, nas escolas, pode desempenhar um papel fundamental, uma vez que através desta figura se pode proporcionar aos docentes momentos de partilha a pares ou em grupo e desta forma dotar as escolas de estruturas e mecanismos necessários para um bom clima de cooperação e colaboração.

Por vezes é necessária a ajuda externa para ultrapassar esta questão, por sinal ainda recente, pois “é preciso ter em conta a formação de um corpo docente para a inovação escolar, para entrar numa nova comunidade escolar, na qual todos os alunos, convivem e onde se espera que aprendam” (Correia, 2010:66), e talvez por isso persistam dificuldades ao nível do individualismo de cada um, dificultando o trabalho com os pares e o envolvimento num trabalho conjunto. Pode-se referir que ainda existe uma cultura de “colaboração confortável” (Day, 2001:130), não se alargando às salas de aula, mas a conversas informais sobre o ensino, não contribuindo para o desenvolvimento da prática docente.

As formas de colaboração entre professores, referidas por Little (1980, *In*. Fullan & Hargreaves, 2001) centram-se na planificação, na observação, na investigação-ação, no treino e na existência de mentores, entre outras. Atendendo a que a planificação pode ser entendida como uma tomada de decisões por parte dos professores relativamente ao que deve ser ministrado aos alunos (metodologias, recursos didáticos, entre outros), e tendo em conta a sua flexibilidade na gestão de lecionação dos conteúdos, poderemos efetivamente dizer que a planificação procura ir ao encontro aos resultados que se esperam dos alunos (Zabalza, 2000). Destacamos a importância da planificação ser realizada pelos respetivos professores das diferentes disciplinas e professores de apoio

educativo em colaboração, no sentido de rumarem na mesma direção no tocante, quer a conteúdos quer a formas de atuação.

É de evidenciar que a investigação nesta temática, apesar da sua importância nos processos de ensino e aprendizagem é escassa, não se encontrando estudos que permitam verificar a existência de colaboração entre os docentes mencionados, como estratégia pedagógica. Desta forma este estudo revela-se fundamental para que os docentes percebam se a temática da colaboração é uma evidência ou não nas suas práticas letivas, uma vez que este é um dos objetivos do estudo.

É fundamental a compreensão do sentido de colaboração, evidenciada como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem por um número elevado de autores, referindo, no entanto que a teoria nem sempre se traduz na prática, ora por falta de tempo dos docentes, ora por falta de motivação e receio em partilhar. Essas barreiras poderão estar ainda mais presentes quando nos referimos à colaboração entre os docentes de turma e os professores de apoio.

A supervisão pode ser uma *práxis* essencial para o desenvolvimento profícuo das práticas colaborativas entre os docentes promovendo-as e acompanhando-as de forma intencional. Ao mesmo tempo, a observação das práticas docentes pode ser o ponto de partida para a existência de colaboração, tornando-se fundamental explorar como essa supervisão poderá ser efetivada em prol do trabalho colaborativo.

De seguida, no capítulo II, analisaremos o(s) conceito(s) de supervisão, relacionando-o(s) com as práticas colaborativas entre docentes.

CAPÍTULO II - A SUPERVISÃO NAS ESCOLAS

Atualmente a educação exige uma supervisão focalizada em apoiar, organizar e ajustar metodologias e estratégias de ensino, cabendo ao supervisor o papel de orientar e ao professor, o papel de instruir-se e ajustar as suas práticas letivas às necessidades educativas com que se depara diariamente. Desta forma é essencial especificar o conceito de supervisão, quer num sentido mais lato, quer num sentido mais específico, nomeadamente no que concerne à supervisão do pessoal docente, para compreender a sua importância no seio da colaboração entre os professores, nomeadamente entre professores das turmas e os professores de apoio educativo, como forma de análise das práticas pedagógicas realizadas, quer ao nível individual, quer com o apoio de supervisores qualificados para o efeito.

Como refere Oliveira-Formosinho (2002b:25), “Uma dimensão crítica da supervisão é a sua capacidade para fortalecer, desenvolver e melhorar a própria instrução”.

2.1 Definições do conceito e seus objetivos

Ao observarmos os sinónimos que alguns autores atribuem a este termo denotamos uma conotação de fiscalização, no sentido de controlo e avaliação do desempenho profissional. Atualmente a supervisão já começa a ser vista de uma forma menos reguladora, embora não por todos os profissionais. Entre estes, há ainda os que recebem ser supervisionados, uma vez que consideram que a supervisão se aplica à administração e ação inspetiva, atendendo a processos burocráticos relacionados com as normas legais impostas e o cumprimento dos programas impostos pelo Ministério da Educação (Rangel, 2001, *In*. Gaspar, Seabra & Neves, 2012), mas existe também um conjunto de autores que, de alguma forma apresentam este conceito com uma função formadora/organizadora/revisora.

Há no entanto que tomar consciência que a supervisão “deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como

organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Oliveira-Formosinho, 2002a:218).

Sobre o conceito de supervisão, Vieira (1993:11) defende que esta pode ser vista, como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica [...], onde a capacidade de análise sobre a acção realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de actuação e conseqüentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal”.

Oliveira-Formosinho (2002^a:12) ainda refere que a supervisão:

desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.

Mais recentemente, Alarcão e Tavares (2003) referem que a supervisão contempla um professor cujo currículo implica experiência, que tem como função orientar outro docente, ou candidato a tal, tanto no seu desenvolvimento pessoal como profissional.

Alarcão (2007) vai mais longe e sugere uma reconceptualização do conceito de supervisão, nomeando-a de supervisão institucional. Nesta, é fundamental:

a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes" (Alarcão & Tavares, 2003:154).

Sá-Chaves (2011:119), por sua vez, refere que:

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.

Ainda em contexto de definição de supervisão, e citando Stones (1994, *In*. Gaspar, Seabra & Neves, 2012:30), podemos referir, que a supervisão também pode ser compreendida como:

uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido.

Como podemos observar, a supervisão pressupõe um profissional especializado, pressupõe a formação coletiva de profissionais e também pressupõe a melhoria de estratégias, através de um acompanhamento regular e colaborativo.

Tendo em conta que esta investigação se centra na profissão docente, é essencial definir a aceção do conceito, após uma análise do mesmo no seu sentido lato, na prática pedagógica dos professores.

De acordo com Alarcão e Canha (2013), o processo supervisivo é conduzido pela coordenação, liderança e mediação. No que concerne à ação inspetiva relacionada com a supervisão, esta visa diagnosticar e corrigir os procedimentos efetuados, de acordo com as normas vigentes. Assim, a supervisão pode ser entendida “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação [...] operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está [...] presente.” (*idem*, 2013:19). Desta forma é vigente que, nos nossos dias, ainda nos deparamos com a avaliação como um dos fins da supervisão pedagógica.

Por sua vez, Rangel (2001, *In*. Gaspar, Seabra & Neves, 2012) define que a supervisão pedagógica incide sobre pedagogia, administração e inspeção. Podemos associar este conceito a uma dimensão abrangente dos processos burocráticos e inspetivos que envolvem toda a ação educativa, atendendo ao cumprimento dos normativos legais e cumprimento dos conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação, mas também a uma atenção aos processos pedagógicos desenvolvidos pelo professor.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a:10) ”o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente”. Alarcão e Roldão (2010:54) reforçam esta ideia dizendo que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional”.

Atendendo à necessidade de uma prática eficaz para o sucesso profissional e, nomeadamente, ao progresso dos alunos, este conceito tende a aprofundar o significado da supervisão, em que a introspeção dos nossos atos é relevante para podermos evoluir enquanto profissionais, tendo um apoio externo, de alguém devidamente preparado, para nos direcionar nos caminhos certos a percorrer e, como a nossa sociedade tem

vindo a evoluir de uma forma célere, implicando necessariamente a evolução do ensino, “as formas da prática da supervisão também deverão mudar” (Oliveira-Formosinho, 2002b:205).

Percorrendo um pouco a história da supervisão, este conceito surge primeiramente, em Portugal, por volta de 1974, mencionado num artigo de Júlia Jaleco (In. Alarcão & Tavares, 2003). Em documentos legais sobre as escolas, é mencionado pela primeira vez, através da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro⁵, associado à supervisão da planificação das visitas de estudo. A 19 de Agosto 1988, surge o decreto-lei n.º 287/88, onde este conceito se alarga, e se evidencia no contexto da prática docente, como é visível no ponto 2 do art.º 9.º do capítulo III que refere que “O projecto de formação e acção pedagógica compreende [...] a planificação e a realização de, pelo menos, uma unidade de ensino devidamente supervisionada”. Neste mesmo diploma, o ponto 2 do art.º 9.º do IV capítulo também pressupõe a “planificação e a realização de, pelo menos, uma unidade de ensino devidamente supervisionada”. Este conceito, apesar de legislado, em contexto pedagógico, era apenas dirigido à formação dos docentes em estágio profissional, como forma de verificação de aptidão para a docência. Desta forma, a supervisão pedagógica, em Portugal, começou por ser entendida e implementada nos anos 80 como orientação da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003), remetendo-nos para a orientação de um candidato a professor. Neste aspeto, a supervisão era compreendida “como um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (idem:16). Esta visão limitava a função do supervisor ao acompanhamento dos estágios.

Mais tarde, nos anos, 90 são atribuídas duas funções à supervisão: fiscalizadora e formativa (Alarcão & Tavares, 2003), em que os supervisores tinham como objetivo “concretizar a aprendizagem dos professores que supervisionavam e geriam o desenvolvimento daquele que se formava” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012:59). Esta conceção de supervisão alargou-se e, presentemente visa a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, bem como a melhoria da prestação das escolas, no sentido de melhoria dos resultados dos alunos (Gaspar, Seabra & Neves, 2012), na medida em que é possível evidenciar e promover o

⁵ <http://digestoconvidados.dre.pt/digesto/pdf/LEX/491/96564.PDF>

aperfeiçoamento da prática letiva dos professores, uma vez que é dentro da sala de aula que os mesmos definem as suas estratégias e métodos de ensino perante a heterogeneidade de alunos com que se deparam diariamente, no decurso do ano letivo, verificando a qualidade do seu serviço, realçando as aprendizagens dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Assim sendo, a supervisão pode também ser entendida como a orientação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor.

Pode-se então afirmar que atualmente:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o olhar e para ver além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico (Mintzberg, 1995, *In*. Alarcão & Tavares, 2003:45).

A supervisão e a colaboração encontram-se associadas ao desenvolvimento profissional. Desde a publicação do decreto-lei n.º 139/A/90, de 28 de abril, que a supervisão é contemplada no Estatuto da Carreira Docente (ECD), visando a supervisão pedagógica dos professores em início de carreira e na formação contínua dos docentes integrados na carreira (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Esta supervisão centra-se, ainda, basicamente nos momentos de avaliação dos docentes, para a sua progressão na carreira, a qual se encontra congelada por medidas governamentais de combate à crise nacional em que vivemos. No entanto, e com a última alteração a este documento legal (ECD), através do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, a supervisão ganha ainda mais importância e, como se pode verificar na alínea h), do artigo 40º do subcapítulo II, é objetivo da avaliação do desempenho, “Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente” (p. 841).

Alarcão e Tavares (2003:149) são da opinião que:

Compete aos supervisores [...], fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais.

Após a explanação sobre o conceito de supervisão ao longo dos tempos, pode-se então, em súmula, apresentar a concepção da supervisão há três décadas atrás e do seu

conceito atual, podendo-se observar-se uma evolução significativa, que pode ser expressa na figura 1 (Alarcão & Canha, 2013).

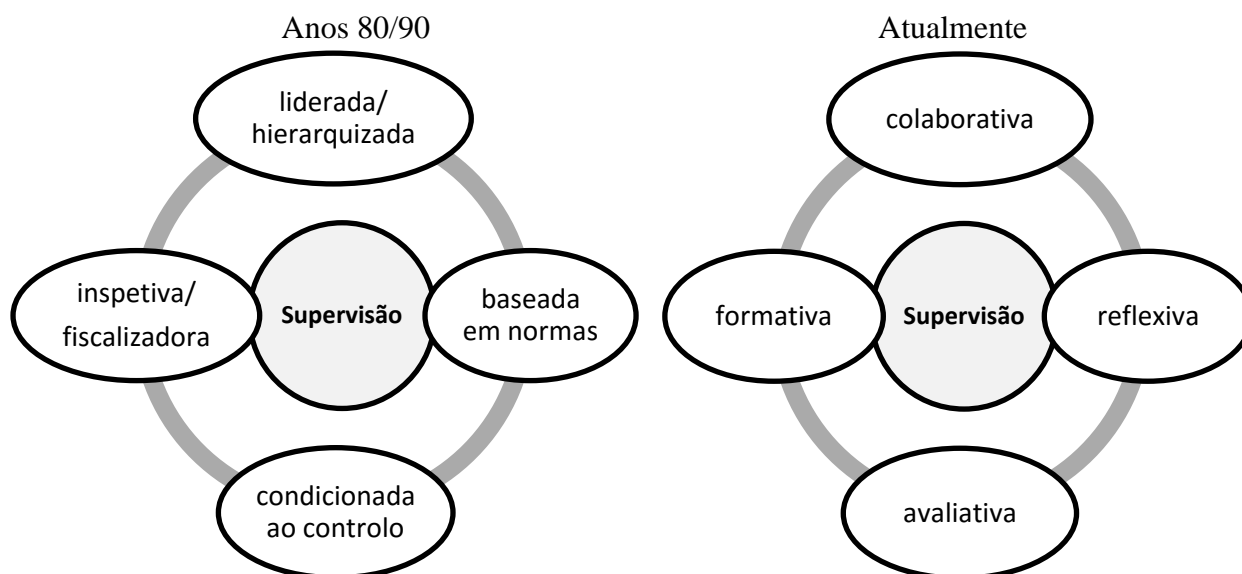


Figura 1 - Esquema da evolução do conceito de supervisão (adaptado de Alarcão & Canha, 2013)

A prática da supervisão não se encontra, no entanto, enraizada nas nossas escolas de uma forma aberta e transparente, não sendo muito bem aceite por todos, como já referimos anteriormente. É, por vezes, considerada como uma invasão ao trabalho habitualmente realizado de forma individual. Neste sentido, é fundamental que o professor se interrogue sobre as suas práticas letivas para que cresça pessoal e profissionalmente (Sá-Chaves, 2002, *In.* Gaspar, Seabra & Neves, 2012). A supervisão não se deve centrar apenas na formação inicial dos professores, mas também na formação contínua, ao longo da carreira docente. (Alarcão, 2007).

Para que exista uma eficaz supervisão com vista à melhoria do desempenho do professor, é essencial a colaboração e responsabilização dos docentes e dos supervisores no sentido de existir um processo aberto, transparente e eficaz para a melhoria das práticas pedagógicas. Assim, e com vista a promover este sucesso, a supervisão foi adquirindo um carácter de maior importância, nos normativos legais que regem a carreira dos professores.

A título de exemplo, e de acordo com o estabelecido na alínea l) do artigo 35.º relacionado com o conteúdo funcional dos docentes, estabelecido no decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (ECD) é da responsabilidade dos professores “Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola”. Para além disso, este artigo refere que, nos pontos 4 “As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada.” e 5, “Em casos excepcionais devidamente fundamentados, os docentes posicionados no 3.º escalão podem exercer as funções referidas no número anterior desde que detentores de formação especializada”. Desta forma pode-se verificar que, para além de a supervisão ser assumida na legislação como um facto consumado, também é evidente a formação de profissionais para desempenharem a função de supervisor, o que se revela muito positivo, atendendo a que a supervisão passa a ser praticada por profissionais devidamente qualificados que asseguram o real papel que deve ser atribuído a essa ação.

Pode-se desta forma afirmar que supervisionar não é um processo unicamente técnico, pois "O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e conseqüências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas" (Alarcão & Tavares, 2003:151), o que implica a possibilidade de existir uma supervisão colaborativa, das práticas de colaboração.

2.2 A supervisão como instrumento de orientação de práticas colaborativas

Como verificámos no capítulo anterior, apesar de algumas resistências, a colaboração é um tema cada vez mais em voga no meio escolar contemporâneo, e um contributo para o sucesso pedagógico das instituições. Também temos vindo a observar, que a supervisão é fundamental para a resolução de problemas, apresentando-se como um aspeto facilitador para uma aprendizagem profícua por parte dos docentes, tendo a vantagem de, se for realizada num ambiente colaborativo, ser mais eficaz e eficiente. Esta posição é defendida por Alarcão e Tavares (2003:154), quando referem que:

A resolução cooperativa dos problemas evidenciou-se como factor de aprendizagem e de coesão organizacional e reconheceu-se que a linguagem, como expressão do pensamento

crítico e factor de consciencialização, aumenta o nível de conhecimento e de empenhamento e dá visibilidade à ação educativa.

Consideramos que a colaboração deve ser parte integrante no processo de supervisão, uma vez que existe um trabalho que envolve mais do que uma pessoa e, se realizado em conjunto, trará mais frutos, sendo que, se cada um de nós melhorar enquanto docentes, os alunos desenvolveram melhor as suas aprendizagens e enriqueceram os seus saberes.

Pode-se então afirmar, seguindo a ideia de Alarcão e Canha (2013), que supervisionar é “interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si [...], consigo e [...] com os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem” (76). Também Alarcão e Tavares (2003) nos dizem que o supervisor que trabalha colaborativamente dialoga, sintetiza sugestões e problemas observados, ajuda à efetiva resolução desses mesmos problemas.

Verificámos que as formas de encarar o campo da supervisão se encontram em rumos de mudança, bem como as estruturas organizativas do ensino. Desta forma é legítimo afirmar que “As práticas de supervisão estão a sofrer alterações e o mundo de trabalho do supervisor pode ser comparado a um fluxo” (Oliveira-Formosinho, 2002b:195).

No que se refere à supervisão colaborativa, Alarcão e Tavares (2003:57) evocam um vasto número de tarefas e funções dos supervisores e professores supervisionados, sendo estas:

- Bom clima afetivo-relacional
- Desenvolvimento pessoal e profissional
- Espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração
- Gosto pelo ensino
- Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- Análise de programas, textos de apoio, etc.
- Identificação e resolução de problemas
- Interpretação de dados colhidos na observação
- Definição de planos e acção a seguir
- Desenvolvimento do conhecimento profissional.

Cabe assim ao supervisor executar as tarefas de supervisão e ao docente, executar tarefas com os alunos, tendo como eixo comum a observação e a reflexão dialogada entre ambos (*idem*).

Dentro desta temática, podemos verificar que algumas investigações apresentam uma aceção positiva das práticas de colaboração na supervisão pedagógica, como é o caso de Vieira (2012) que refere que os resultados obtidos através da sua investigação preconizam a supervisão colaborativa como uma mais-valia no desenvolvimento profissional, referindo os inquiridos que a supervisão deve ser realizada num ambiente aberto, onde exista diálogo, ponderação e partilha de saberes.

Como já referido no ponto anterior, Alarcão (2007) apresenta-nos uma conceptualização da supervisão na escola reflexiva, centrando os eixos promotores numa supervisão hierárquica, numa heterosupervisão e numa autosupervisão que se interligam entre si, conforme podemos observar na figura 2, e que devem ser efetuadas em clima colaborativo.

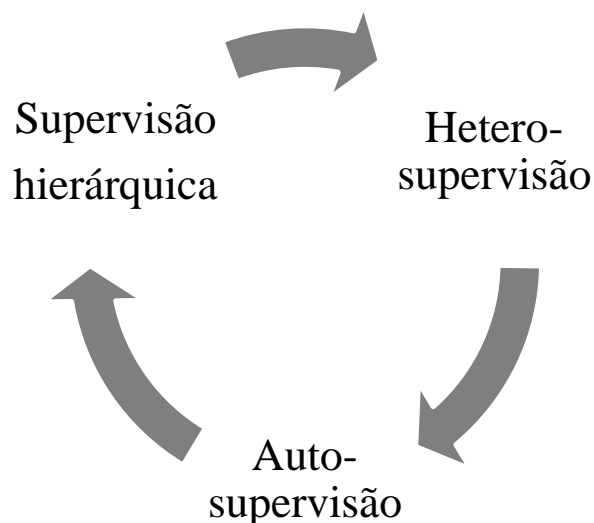


Figura 2 - Conceptualização da escola reflexiva, segundo Alarcão (2007)

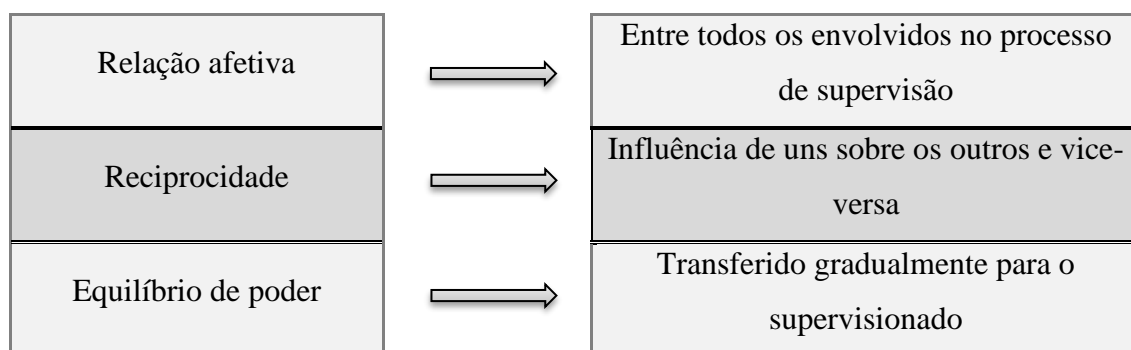
Então torna-se evidente que a supervisão associada à colaboração potencia o seu objetivo, através de:

- ✓ maior visibilidade dada à intencionalidade através da explicitação partilhada dessa mesma intencionalidade;
- ✓ corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento;
- ✓ maior abertura e receptividade na compreensão de si e dos outros (Alarcão & Canha, 2013:66).

Contudo é essencial referir que, para existir colaboração nas práticas de supervisão há que ter em conta processos que permitam realizar essa prática da melhor forma. Estes processos centram-se essencialmente na observação do trabalho, no

diálogo entre todos, na reflexão sobre o que foi feito e também na experimentação de métodos ou formas de trabalho (Alarcão & Canha, 2013).

Segundo estes mesmos autores (*idem*), para que exista uma efetiva prática colaborativa na supervisão, é essencial respeitar três princípios da teoria bronfenbreniana⁶, nomeadamente a relação afetiva, a reciprocidade e o equilíbrio de poder (quadro 2).



Quadro 2 - Três princípios essenciais na colaboração (teoria bronfenbreniana, adaptado de Alarcão & Canha, 2013:80)

Tendo presente que é essencial que o processo colaborativo se desenrole em clima de colaboração entre o supervisor e o supervisionado, torna-se relevante explicar também as potencialidades da supervisão enquanto promotora da colaboração entre professores, nomeadamente entre professores de turma e professores de apoio.

Nas situações em que existem alunos com apoio educativo, é essencial que todos os docentes envolvidos neste processo utilizem práticas de colaboração entre si. Uma forma de adequar essas práticas às necessidades do processo educativo, é a existência de uma ação supervisiva, reflexiva e formativa, pois “as atividades são realizadas por pessoas, sendo as pessoas um elemento fundamental, quer no âmbito do processo supervisivo, quer na esfera da ação supervisionada” (Alarcão & Canha, 2013:62). Ao mesmo tempo, a supervisão poderá ser uma ferramenta relevante para a efetiva implementação da colaboração entre docentes e para a melhoria do trabalho desenvolvido.

⁶ Bronfenbrenner estudou o desenvolvimento humano. Citando Sá-Chaves, este estudioso “considera o sujeito como um ser ativo e dinâmico em constante interação” (p. 135).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002b), a figura do supervisor, atualmente, tem a noção que o ambiente escolar influencia as aprendizagens e promove um trabalho reflexivo, para que os docentes sejam autónomos e trabalhem em colaboração, para o sucesso dos alunos.

A supervisão pode então criar condições para a existência de colaboração. É essencial que para isso se oriente pela “convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada, antecipação de ganhos individuais e comuns” (Alarcão & Canha, 2013:81).

Sendo este tema muito importante no processo de ensino-aprendizagem, é de referir que existe nos repositórios universitários um reduzido número de estudos no que concerne à supervisão promotora de práticas colaborativas entre os docentes de turma e os docentes de apoio educativo, uma vez que a maioria dos estudos se centra na supervisão pedagógica dos professores como melhoria do processo de ensino-aprendizagem e também na supervisão dos docentes em início de carreira ou em estágio, como vimos, através da pesquisa no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), da qual evidenciamos a investigação de Vasconcelos (2009:V), que chegou à conclusão que a supervisão, enquanto promotora de processos de colaboração, sem dúvida é sinónimo de “melhoria da qualidade da prática pedagógica e promove o desenvolvimento pessoal e profissional”. Mesquita, Formosinho e Machado (2012:68) referem que "Estimular a melhoria do desempenho profissional no futuro impõe que na formação inicial se incentive uma atitude de responsabilização partilhada com pares, com as instituições que estes integram e com quem interagem no quotidiano escolar".

Defendendo a supervisão institucional, como supramencionado, Alarcão (2007) refere que o supervisor institucional cria condições para que os docentes promovam o trabalho colaborativo, apresentando um espírito investigativo.

Podemos assim afirmar que “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (Alarcão & Canha, 2013:54) pois:

O papel do supervisor no estimular a colaboração, na divisão de responsabilidades mas, acima de tudo na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorre para uma construção colectiva e para a mudança de práticas, na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos. Deve assumir-se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, planificando actividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes, devolvendo um olhar crítico sobre a acção educativa (Tafai, 2011:42).

Tendo em conta os pontos de vista explorados, quer na dimensão da supervisão colaborativa, quer na supervisão enquanto promotora da colaboração, e atendendo à temática da colaboração entre os professores de turma e os professores de apoio educativo, pode-se apelar ao envolvimento destes, através de uma relação de colaboração, para a promoção do desenvolvimento profissional de ambos, podendo estes constituir-se supervisores colaborativos um do outro, numa *praxis* em que a componente de observação das suas práticas em sala de aula já se encontra implementada. É possível reduzir o isolamento em que estes profissionais, por vezes se encontram, constituindo laços que permitam apoiar os processos de aprendizagem e de mudança (Day, 2001). Sobre esta ideia, podemos citar Alarcão e Canha (2013:82), quando evidenciam que:

A supervisão incide sobre as atividades e sobre as pessoas que as realizam, pelo que é necessário atender simultaneamente às características das atividades (finalidade, natureza, inter-relações...) e das pessoas (capacidades, conhecimentos, competências, valores, sentimentos...) para compreender a qualidade, os constrangimentos e as potencialidades de desenvolvimento e de transformação".

Assim torna-se indispensável que os docentes sejam supervisionados e sejam também, eles, supervisores dos processos de colaboração, pois "a complexidade das atividades que hoje somos chamados a realizar reclama interações colaborativas" (*idem*:73).

Em jeito de conclusão, podemos afirmar, citando Sergiovanni (2004:188-189), que:

Não é possível que surjam salas de aula dedicadas à investigação em escolas onde não se desenvolve a investigação entre os professores. É difícil de instigar um compromisso para com a resolução de problemas em alguns alunos cujos professores não o podem também fazer. Onde há pouca discussão entre professores, será mais difícil de promover e manter a discussão entre alunos. A ideia de tornar as salas de aula em comunidades de aprendizagem permanecerá mais um instrumento de retórica do que uma realidade, a não ser que as escolas se tornem comunidades de aprendizagem também para os professores.

Atendendo a esta temática, e a relevância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, torna-se pertinente explorar vantagens e barreiras no que diz respeito à concretização da supervisão promotora da colaboração entre professores, as quais apresentamos nos pontos seguintes.

2.3 Vantagens da supervisão na *práxis* da colaboração

Ao debruçarmo-nos sobre o tema da supervisão na *práxis* da colaboração, deparamo-nos com ideias como as de Alarcão e Canha (2013:47) que defendem que, "Para que exista [colaboração], é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja [...] assumida e partilhada por todos os que nela intervêm". Após algumas pesquisas sobre a temática, efetuadas através de publicações de diversos autores, tais como Alarcão e Canha (2013); Alarcão e Tavares (2003) e Sá-Chaves (2011), entre outros, bem como pesquisas na web, como Tafoi (2011), encontramos algumas vantagens que contribuem para que a prática da supervisão tenha continuidade e seja aplicada nas escolas, não com caráter fiscalizador, mas sim formativo. A supervisão deve ser uma atividade de colaboração recíproca em que ambos os envolvidos trabalhem para o mesmo fim (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, é fundamental que exista uma boa relação profissional para a concretização de objetivos comuns, pois caracteriza-se "por um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa" (Alarcão & Canha, 2013:19).

Podemos referir, desta forma, que a supervisão é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, pois "alarga o âmbito dos saberes a que recorre para construir o seu conhecimento específico" (Alarcão & Tavares, 2003:152). Para além disso ajuda os professores, e por consequência influencia todo o processo pedagógico inerente à função dos docentes, nas escolas, aludindo a uma supervisão interpares (*idem*).

Citando Sullivan e Glanz (2002, In. Alarcão & Tavares, 2003:154):

effective supervision in the 21st century will have, for the most part, two crucial facets. First, it will emphasize a democratic conception of supervision that is based on collaboration, participative decision making and reflective practice - all with the goal of developing self-directed, autonomous professionals. Second, it will require visionary leaders who promote these beliefs and values and enjoying their faculties to construct together a supervisory program that will improve teaching and learning.⁷

⁷ Tradução livre da autora: "a supervisão eficaz no século 21 terá, para a maioria, duas facetas cruciais. Em primeiro, vai enfatizar uma conceção democrática da supervisão que se baseia em colaboração, tomada de decisão participativa e prática reflexiva - tudo com o objetivo de desenvolver profissionais autónomos. Em segundo lugar, vai exigir líderes visionários que promovem essas crenças e valores e que

Uma vantagem importante de salientar é o facto de a mesma apresentar "a dimensão reflexiva em interacção" (Tafoi, 2011:42). Ao lermos Mesquita, Formosinho e Machado (2012:74), percebemos que a supervisão proporciona uma aprendizagem sustentada, pois ensina "a ensinar, a partilhar, a escutar, a interagir e a aprender a aprender". Já dizia Cogan (1973), que o grande objetivo da supervisão é estimular a colaboração sem que haja uma relação de hierarquias entre superior e subordinado.

A colaboração entre os professores é de extrema importância e para que tal aconteça, os docentes devem promover a auto e heterosupervisão, para que haja sucesso no ensino-aprendizagem (*idem*).

Podemos então concluir que as vantagens da supervisão são vastas e permitem:

- O desenvolvimento profissional de todos professores;
- A análise e solução, colaborativamente, de possíveis dificuldades encontradas;
- A prática de resolução de problemas mais específica e menos hierarquizada;
- A eleição de as práticas reflexivas, que promovem a autonomia dos docentes;
- A promoção de uma liderança com visão;
- O desenvolvimento de programas de supervisão que visam a melhoria do

processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão em prol da prática colaborativa pode então ser um mecanismo que trabalha em prol do desenvolvimento escolar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos docentes, para promover a melhoria das aprendizagens e, por consequência, o sucesso dos alunos.

2.4 Barreiras que limitam a sua concretização

Apesar de existirem vantagens na supervisão colaborativa, também existem algumas barreiras que delimitam a sua implementação eficaz.

A supervisão associada aos professores que já se encontram em carreira nem sempre é bem aceite nas nossas escolas.

Os normativos legais são um dos impeditivos à concretização de uma supervisão colaborativa eficaz, uma vez que obrigam os docentes a seguir determinadas normas

juntam as suas aptidões para construir, juntos, um programa de supervisão que irá melhorar o ensino e a aprendizagem."

curriculares, principalmente no cumprimento de programas que, por vezes são extensos, limitando muitas vezes a criatividade dos docentes, que trabalham sob pressão para a sua concretização. Podemos começar por referir o disposto na Portaria n.º 23/2015, de 27 de Fevereiro de 2015, em que o objetivo da avaliação dos alunos incide "sobre as aprendizagens e competências definidas nos currículos nacional e regional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, em particular sobre os programas e as metas curriculares em vigor para as diversas disciplinas". Depreendemos, desta forma, que os currículos são estanques e os programas e metas têm que ser cumpridos. Como refere Hargreaves (1998), os professores deparam-se com a rigidez do sistema educativo que se apresenta burocratizado e inflexível.

Apesar do tema da autonomia das escolas ser atual, os normativos legais apenas preveem a planificação de atividades de enriquecimento curricular como autónoma, sendo pois uma autonomia relativa, ou seja, decretada onde existem normativos e normas em excesso, sobre o funcionamento das escolas (Morgado, 2000). A este respeito, Pacheco (2001:101) refere que "o professor goza, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua acção e o seu pensamento".

Pereira (2012b:15) evidencia como impedimento à supervisão, a falta de pessoal com formação nesta área e a personalidade de cada indivíduo. Acrescenta que estes constrangimentos "inibem a colaboração como modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de sucesso para os alunos e a criação de escolas como organizações aprendentes".

A individualidade também pode ser vista como uma barreira à supervisão da colaboração, pois ainda, nem sempre, os professores estão abertos à partilha, o que "origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica, em grupo" (Fullan & Hargreaves, 2001:81).

Podemos concluir que a *práxis* da colaboração apresenta, ainda, alguns constrangimentos passíveis de ultrapassar, sendo a supervisão do trabalho colaborativo uma mais-valia e talvez a ponte para o seu desenvolvimento, enquanto promotora de hábitos de colaboração entre os docentes. Este estudo surge no sentido de identificar a existência, ou não, de colaboração entre docentes e da prática da supervisão promotora dessa mesma colaboração. Assim, no capítulo que se segue apresenta-se a metodologia

utilizada nesta investigação, nomeadamente os fundamentos e procedimentos metodológicos tidos em conta.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como finalidade a apresentação e justificação das opções metodológicas que orientam o estudo, tendo em conta os instrumentos e estratégias de recolha de dados e os procedimentos a utilizar na sua análise.

Os métodos de recolha de dados baseiam-se nos inquéritos por questionário e entrevista, com o objetivo de compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade, preservando o seu caráter único, como nos sugerem Coutinho e Chaves (2002).

3.1 Questões de investigação e objetivos de estudo

Este estudo apresenta algumas questões de investigação que se pretendem ver respondidas através de entrevistas e questionários realizados a docentes. Assim as perguntas de partida, como já referido anteriormente, são as seguintes:

A. Que práticas colaborativas são praticadas pelos docentes do 2.º ciclo e de apoio educativo e de que forma são essas práticas entendidas pelos mesmos?

B. De que modo são supervisionadas, e de que modo contribui essa supervisão para a sua efetividade?

C. Que fatores contribuem para a sua concretização?

Com este estudo ambiciona-se a envolvência de professores do 2.º ciclo das disciplinas de Português, Matemática e Inglês, e respetivos professores de apoio educativo, de uma escola da Região Autónoma dos Açores, atendendo às práticas colaborativas exercidas por esses profissionais, e permitindo caracterizar as formas de colaboração entre os mesmos.

No que diz respeito aos objetivos deste estudo, centram-se em:

1. Verificar a existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes do 2.º ciclo e os docentes de apoio educativo;

2. Identificar, na ótica dos participantes no processo, os fatores que favorecem ou impedem essas práticas colaborativas;

3. Caracterizar os procedimentos para a realização do trabalho colaborativo;

4. Conhecer as perspetivas, sentimentos e vivências dos docentes perante as práticas de colaboração;

5. Identificar processos de supervisão que promovem a colaboração entre professores de turma e de apoio educativo, na ótica dos envolvidos.

3.2 Fundamentos metodológicos

Os princípios metodológicos adotados regem-se pelo naturalismo, compreensão e descoberta, sendo que a metodologia a utilizar para a recolha de dados inclui uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa à recolha de dados, ou seja, uma metodologia mista, e consequentemente uma análise de dados com recurso à análise estatística e a análises interpretativas de conteúdo.

Ambas as metodologias (quantitativa e qualitativa), embora apresentem naturezas díspares, são igualmente importantes e rigorosas (Serapioni, 2000). A combinação destas metodologias possibilita uma melhor compreensão dos aspetos a estudar permitindo obter resultados mais fiáveis. No entanto, esta combinação expõe algumas desvantagens tais como o custo, o tempo e a capacidade do investigador para trabalhar com estas metodologias de investigação (Carmo & Ferreira, 1998).

A investigação quantitativa e a investigação qualitativa podem, então, apresentar-se com as diferenças que se apresentam no quadro 3.

Investigação Quantitativa	Investigação Qualitativa
Centrada na fenomenologia e compreensão	Baseada na indução probabilística do positivismo lógico
Observação naturista sem controlo	Medição profunda e controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferências a partir dos seus dados	Inferências para além dos dados
Exploratória, indutiva e descritiva	Confirmatória, inferencial, dedutiva
Orientada para o processo	Orientada para o resultado
Dados "ricos e aprofundados" - "	Dados "sólidos e repetidos"
Não generalizável	Generalizável
Holística	Particularista
Realidade dinâmica	Realidade estática

Quadro 3 - Diferenças entre a metodologia quantitativa e qualitativa, segundo Fernández e Díaz (2002:2)

Segundo Morais e Neves (2007:19 e 29):

A metodologia de investigação é uma metodologia mista que se afasta da dicotomia entre abordagens naturalistas e racionalistas, enquanto recorrendo a características associadas a ambas as formas de inquérito, quantitativa e qualitativa. A abordagem racionalista presente na concepção dos modelos de análise traduz uma opção metodológica da investigação que, se acredita, pode contribuir para dar maior consistência aos resultados obtidos e, conseqüentemente, permitir a emergência de novo conhecimento.

No que diz respeito à metodologia quantitativa, Morais e Neves (2007) referem-se à mesma como racionalista (*idem*). Esta metodologia estuda a correspondência entre variáveis e determina a correlação entre as mesmas. É mais forte na validade externa do que na interna, uma vez que em determinadas condições “os resultados adquiridos são generalizáveis para o conjunto da comunidade” (Serapioni 2000:188).

Também Fernández e Díaz (2002) referem que se recolhem e se analisam dados sobre variáveis.

Em relação à abordagem qualitativa, esta “pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa” (Minayo & Sanches, 1993:245), permitindo trabalhar com grupos mais pequenos, como é o caso desta investigação. Esta metodologia procura identificar a natureza da realidade, o sistema de relações e a sua estrutura dinâmica (Fernández & Díaz, 2002). Este método apresenta vantagens, como a aptidão para obter a atenção os sujeitos do estudo e utilizar as suas contribuições no mesmo, ostentando uma maior adequação ao estudo num ambiente natural, sendo o investigador o instrumento primordial (Bogdan & Biklen, 1994). Por sua vez também apresenta limitações, sendo menos eficaz na validade externa (Fernández & Díaz, 2002), uma vez que enfoca particularidades e especificidades dos grupos estudados (Serapioni, 2000:188), assim, podemos dizer que “A credibilidade dos estudos qualitativos fundamenta-se na sua coerência, intuição e utilidade instrumental” (Eisner, 1998, *In*. Morgado, 2012: 61).

Desta forma, após a seleção do problema e a análise da bibliografia, bem como a definição do modelo de investigação de natureza mista (quantitativa e qualitativa), o método a adotar aproxima-se a um estudo de caso, que se caracteriza por “(...) um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem

definida: ‘o caso’” (Coutinho & Chaves, 2002:223), atendendo a que este permite o estudo aprofundado de uma realidade delimitada, em que será efetuado um trabalho de campo sobre a realidade efetiva do tema a desenvolver. Todo o conhecimento que este método concebe, é mais consistente e contextualizado tendo em conta a sua profundidade na análise dos dados (Morgado, 2012). Para Yin (2005, *In. Meirinhos & Osório, 2010:54*), o conceito de estudo de caso é identificado como "uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos". Por sua vez, Stake (1999, *In. Meirinhos & Osório, 2010:54*) refere que "a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização".

Tendo em conta a temática a investigar, e sendo a colaboração entre professores uma prática cada vez mais falada e promotora de sucesso no processo de ensino-aprendizagem, este estudo pretende um questionamento reflexivo sobre as práticas educativas de articulação em que a colaboração entre os professores de turma do segundo ciclo das disciplinas de Português, Matemática e Inglês e os professores que lecionam aulas de apoio educativo a essas mesmas turmas, numa escola da Região Autónoma dos Açores, terão um papel central. A apresentação desta investigação prende-se com a necessidade de descrever como decorrem essas interações, bem como identificar processos de supervisão que influenciam e promovam a colaboração entre os professores mencionados, atendendo a que a supervisão se direciona ao “desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar as função educativas, por intermédio das aprendizagens individuais e coletivas” (Alarcão & Tavares, 2003:144), com o intuito de proporcionar reflexão e melhorias nesse campo. Assim, situa-se num contexto específico, quer do ponto de vista legal, como explanado anteriormente no que diz respeito ao enquadramento legal dos apoios educativos na Região Autónoma dos Açores que, como vimos, assume particularidades, quer do ponto de vista da própria escola em que os processos de colaboração e supervisão decorrem.

O caso refere-se, assim, às práticas de colaboração entre docentes titulares de turma e professores de apoio de 2.º ciclo, de uma escola concreta situada na Região Autónoma dos Açores.

A escola em questão é de pequena dimensão, inclui alunos de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e um efetivo de docentes a rondar os 130 professores de ambos os ciclos, sendo um corpo docente razoavelmente estável em virtude da difícil colocação noutras escolas. A maioria dos docentes é oriunda da Região Autónoma dos Açores.

Sendo a colaboração um assunto cada vez mais em discussão e comprovadamente uma via para o sucesso do ensino-aprendizagem, consideramos ser pertinente observar se estas práticas são efetivamente tidas em conta, numa determinada escola, com um grupo reduzido de docentes, em que esta modalidade tem tudo para ser concretizada, uma vez que o meio envolvente não é problemático, apesar de alguma indisciplina, no entanto não existe absentismo e a taxa de insucesso é baixa, sendo os alunos pertencentes, no geral, a um meio socioeconómico médio, apesar de se denotar já um aumento do número de alunos pertencentes a um meio socioeconómico baixo, devido à conjuntura em que o país vive.

Esta investigação teve como focos as disciplinas de Português, de Matemática e de Inglês, pois são as áreas curriculares em que os alunos usufruem de apoio educativo nesta escola.

3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Como técnicas de recolha de dados foram utilizados o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista semiestruturada, que se baseiam em processos para adquirir dados acerca das pessoas, interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento (Tuckman, 2000), tendo sempre o cuidado de garantir a confidencialidade e respeito pelos participantes no estudo (American Educational Research Association (AERA), 2011; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), 2014). Para a aplicação dos mesmos, foi primeiramente realizado um pedido por escrito à Presidente do Conselho Executivo, no qual se apresentavam os objetivos desta investigação, bem como a solicitação de consentimento informado para efetuar a investigação na escola onde decorreu o estudo.

Foram então elaborados os instrumentos de recolha de dados, validados e posteriormente aplicados aos docentes.

3.3.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados, muito útil, que vai permitir a recolha de dados sobre a investigação a decorrer. Processa-se através da recolha de dados sobre pessoas, colocando questões, com a finalidade de recolher depoimentos sobre os seus comportamentos e perceções perante um determinado assunto (Tuckman, 2000). Esta técnica baseia-se num conjunto de perguntas escritas sequencialmente, realizadas a um conjunto de indivíduos, tendo em conta as suas opiniões, crenças e factos, sobre a realidade em que os mesmos se inserem (Quivy & Campenhoudt, 1992) e apresenta mais-valias e desvantagens enquanto técnica de recolha de dados (Tuckman, 2002, *In*. Brito, 2006).

Desta forma podemos enumerar algumas vantagens mais relevantes. De acordo com Pardal e Correia (1995), o questionário:

- Permite a obtenção de informação de um elevado número de respondentes ao mesmo tempo, pois é administrado a uma amostra do universo;
- Permite uma rápida recolha de informação;
- Apresenta um menor custo;
- Garante o anonimato;
- Permite ao inquirido escolher o *timing* para a sua realização.

Por sua vez, segundo os mesmos autores (*idem*), como desvantagens, surgem:

- O questionário não poderá ser aplicado a pessoas analfabetas ou com dificuldades de compreensão das questões;
- O inquirido pode ler todas as questões antes de responder, dando origem a resposta por grupo;
- O seu uso só é viável em universos homogéneos.

Tuckman (2000) também acrescenta como vantagens a este instrumento de recolha de dados, para além das já mencionadas anteriormente, as seguintes:

- Permite a rápida recolha da informação pretendida;
- Permite uma maior sistematização dos resultados fornecidos e uma maior facilidade de análise.

Este autor (*idem*) também apresenta desvantagens na utilização dos questionários como instrumentos de recolha de dados, nomeadamente:

-
- Requer um processo de elaboração e testagem de itens muito moroso;
 - Apresenta uma elevada taxa de não-respostas;
 - Não é aplicável a toda a população;
 - Nem sempre é fácil a interpretação das respostas;
 - Nem sempre se depreende se os inquiridos estão a responder o que sentem ou se respondem de acordo com o que pensam que são as nossas expectativas;
 - Não é possível ajudar o inquirido em questões mal formuladas.

O questionário deve obedecer, obrigatoriamente, a três critérios fundamentais: ser claro, rigoroso na apresentação, agradável e cómodo para o respondente.

O questionário foi um dos instrumentos de recolha de dados selecionado para esta investigação, para permitir quantificar as respostas que vão de encontro aos objetivos propostos para esta investigação, para recolher dados sobre as perceções e práticas dos docentes implicados no processo e para conseguir abranger uma população relativamente numerosa de forma exequível no âmbito temporal de uma dissertação de mestrado. Tuckman (2000) identifica cinco etapas para construir um questionário:

1. Especificação das variáveis a medir (o que se pretende verificar);
2. Escolha do formato da questão;
3. Seleção do tipo de resposta de acordo com o tipo de dados desejados;
4. Preparação dos itens;
5. Realização de um pré-teste.

Atendendo às etapas mencionadas, para a sua execução, foram especificadas as variáveis a medir – categorias decorrentes dos objetivos da investigação –, a escolha do formato das questões – a forma de resposta, numa escala *Likert* de 5 pontos, a preparação dos itens de acordo com as variáveis e a realização de um pré teste.

Assim, foi realizado um guião que permitiu, através de diferentes blocos temáticos, ajustar as questões a realizar, agrupando-as de acordo com o tema a inquirir.

Este instrumento de recolha de dados incluiu um texto introdutório, em que se apresenta a legitimação do questionário e procura motivar os participantes, se apresenta o objetivo do estudo, bem como a finalidade do mesmo e a garantia de total confidencialidade dos participantes no inquérito.

O documento foi validado por três peritos, os quais sugeriram melhorias nas questões, tendo as mesmas sido alteradas consoante as sugestões dadas. Optámos por não realizar um pré-teste do instrumento junto da população-alvo uma vez que o Universo a que se dirigia (professores de apoio e de turma de três disciplinas da escola) era de dimensão reduzida, o que inviabilizava que prescindíssemos de parte da amostra.

As primeiras questões recolhem os dados pessoais e profissionais dos inquiridos, que são essenciais para a análise da investigação em curso, nomeadamente o tipo de professor (apoio ou da turma); idade; sexo; número de anos de serviço; grau académico e disciplina que leciona.

Foram elaboradas perguntas de resposta fechada, complementadas por questões de resposta aberta. As questões de resposta fechada, pedem respostas numa escala de *Likert* de 5 pontos. Estas escalas:

pedem aos inquiridos que indiquem o grau de concordância ou discordância em relação a determinada afirmação ou série de afirmações, considerando uma escala de cinco ou sete pontos. As respostas são depois pontuadas, geralmente de 1 (discordância total) a 5 (concordância total) (Bell, 2010:196-197).

As questões de resposta aberta apresentadas neste questionário⁸ foram elaboradas porque considerámos ser importante que os docentes questionados pudessem, livremente, expressar a sua opinião quanto ao tema da colaboração, em particular, uma vez que ainda existem constrangimentos nessa temática, como já tinha sido apontado através da pesquisa teórica sobre esta mesma temática.

Assim, apresentam-se cinco categorias de questões de resposta fechada, que se relacionam com os objetivos da dissertação e que se encontram evidenciadas no quadro 4, que se segue:

Categorias
Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2º ciclo e professores de apoio educativo.
Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração.
Estratégias de colaboração.
Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração.
Processos de supervisão das práticas de colaboração.

Quadro 4 - Categorias das questões, definidas pela autora

⁸ Ver anexo 2: Questionário

Assim, e atendendo às categorias apresentadas neste instrumento de recolha de dados (anexo 2), no que diz respeito à primeira categoria, os itens tidos em conta (8 e 13) foram avaliados numa escala de *likert* de 5 pontos. Assim, e no que diz respeito ao item 8, este será avaliado quanto ao acordo entre os pontos 1) Nunca; 2) Raramente; 3) Algumas vezes; 4) Frequentemente e 5) Sempre. No que diz respeito ao item 13, este será avaliado quanto ao acordo entre os pontos 1) Nunca; 2) Uma vez por período; 3) Uma vez por mês; 4) Uma vez por semana e 5) Diariamente.

Em relação à segunda categoria, da qual fazem parte os itens 1, 2 e 3, estes serão avaliados quanto ao acordo entre os pontos 1) Discordo plenamente; 2) Discordo moderadamente; 3) Não concordo nem discordo; 4) Concordo moderadamente e 5) Concordo totalmente.

À terceira categoria pertencem os itens 4, 14/15, 16/17. O item 4 será avaliado quanto ao acordo entre os pontos 1) Discordo plenamente; 2) Discordo moderadamente; 3) Não concordo nem discordo; 4) Concordo moderadamente e 5) Concordo totalmente. Os itens 14/15, 16/17 4 serão avaliados quanto ao acordo entre os pontos 1) Nunca; 2) Uma vez por período; 3) Uma vez por mês; 4) Uma vez por semana e 5) Diariamente.

No que concerne à quarta categoria, desta fazem parte os itens 9/10, 11, 12, 18. Em relação aos itens 9/10, 11, 12, estes serão avaliados quanto ao acordo entre os pontos 1) Nunca; 2) Raramente; 3) Algumas vezes; 4) Frequentemente e 5) Sempre. O item 18 será avaliado quanto ao acordo entre os pontos 1) Nunca; 2) Uma vez por período; 3) Uma vez por mês; 4) Uma vez por semana e 5) Diariamente.

Finalmente, e no que diz respeito à quinta categoria, os itens 5, 6, 7 serão avaliados quanto ao acordo entre os pontos 1) Discordo plenamente; 2) Discordo moderadamente; 3) Não concordo nem discordo; 4) Concordo moderadamente e 5) Concordo totalmente.

As questões de resposta aberta dizem respeito à experiência profissional dos docentes nas práticas de colaboração entre estes e os colegas de apoio e/ou vice-versa e agrupam-se nas seguintes categorias, apresentadas no quadro 5:

Categorias
Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração.
Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração.

Quadro 5 - Categorias das questões de respostas abertas

De acordo com os objetivos propostos para a investigação, as questões elaboradas vão de encontro ao que se pretende investigar, tendo em conta a situação real da escola onde decorre a investigação.

Assim, este instrumento de recolha de dados foi aplicado a um grupo de docentes das três disciplinas onde há maior incidência de alunos a usufruir de apoio educativo, sendo este grupo reduzido, atendendo à pequena dimensão da escola. Como referimos, o questionário foi aplicado numa escola da Região Autónoma dos Açores, incluiu questões sobre as atitudes colaborativas entre os docentes do 2.º ciclo e de apoio educativo, a forma como essa colaboração é feita e a postura e a sensibilidade individual perante as evidências da existência ou não de práticas colaborativas. O tipo de questões utilizadas são abertas e fechadas pois este modelo de questionário “é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (Hill & Hill, 2012:95). Pretendíamos que o questionário fosse aplicado à totalidade dos docentes que lecionam apoio educativo às disciplinas Português, Matemática e Inglês do 2.º ciclo e dos docentes das mesmas disciplinas com quem trabalham.

3.3.2 Inquérito por entrevista

A entrevista é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (DeKetele & Roegiers, 1999:18).

O principal objetivo desta técnica “é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ ou situações” (Morgado, 2012:72) e implica, de acordo com Aires (2011:29):

um processo de comunicação em que ambos actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma.

Para esta investigação, foi seleccionada a entrevista semiestruturada, pois permite uma verificação e aprofundamento dos dados a investigar. As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por não serem inteiramente abertas nem muito direccionadas através de perguntas precisas (Morgado, 2012). O investigador dispõe de uma série de perguntas que o orientam na recolha da informação, podendo “não recorrer a todas as questões que formulou, nem seguir a ordem em que as redigiu” (*idem*:74), de modo a permitir que o entrevistado fale abertamente, na sua própria linguagem e pela ordem que lhe for mais conveniente. A preocupação do entrevistador é a de direccionar a entrevista ao encontro dos objetivos do estudo, “de uma forma tão natural quanto possível” (*ibidem*) sempre que o entrevistado se afaste dos mesmos. Assim, observa-se que as entrevistas semiestruturadas:

combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (Haguette, 1997 *In*. Boni & Quaresma, 2005:75).

Pode-se então definir a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguette, 1997 *In*. Boni & Quaresma, 2005:72).

Preparar uma entrevista requer aspetos importantes para que a recolha de dados seja eficaz. É importante fazer o plano da mesma, escolher os entrevistados a data das entrevistas e, acima de tudo, ter sempre presente a garantia de total confidencialidade para com o entrevistado (*idem*).

Tal como com o questionário, este método implica algumas vantagens e desvantagens. Segundo Tuckman (2000), as vantagens são as seguintes:

- A entrevista proporciona, de um modo geral, a recolha de mais informações, pelo carácter *in loco* da sua realização;

- Permite colher dados objetivos e intenções e outros elementos subjetivos, enriquecendo assim a sua interpretação;

- Pode ser adaptada aos entrevistados e às situações.

Também Quivy e Campenhoudt (1992) referem como vantagem desta técnica que a entrevista permite que os elementos de análise sejam expostos de forma aprofundada.

Por outro lado, Tuckman (2000) apresenta-nos desvantagens em relação a este instrumento de recolha de dados, nomeadamente:

- A dificuldade que pode existir perante a organização dos dados;

- A elaboração das questões nem sempre é fácil de maneira a preservar a sua especificidade;

- As respostas podem não ser fiáveis por serem difusas ou redundantes;

- O momento escolhido para a entrevista pode ser um obstáculo se não for bem selecionado;

- Pode existir má preparação do entrevistador e/ou má condução da entrevista bem como pouca clareza nos objetivos do estudo e ambiguidade das perguntas;

- O limite de tempo pode tornar-se constrangedor;

- A falta de cooperação dos sujeitos entrevistados.

Morgado (2012:74) acrescenta que as entrevistas garantem uma margem de liberdade cómoda aos entrevistados; permitem a abordagem de assuntos de interesse pessoal, com respeito pelas suas convicções pessoais e culturais; e permitem obter material adequado para a compreensão e justificação dos pontos de vista, das suas atitudes e comportamentos, em contexto de trabalho. Estas vantagens justificam a nossa opção por este instrumento de recolha de dados.

Assim, o guião de entrevista foi elaborado, *à priori*, e validada por três peritos que contribuiriam para a sua melhoria. As questões foram selecionadas de acordo com os objetivos definidos para esta investigação, e foi realizado um pré-teste com uma docente, que já tinha ocupado o cargo de coordenadora, cargo este que é comum às docentes entrevistadas para este estudo. A mesma sugeriu a melhoria de algumas questões, tendo-se procedido aos devidos ajustes. Posteriormente, foi apresentado às

docentes a entrevistar, um documento de consentimento, com a finalidade da investigação, bem como com a garantia de confidencialidade das entrevistadas durante todo o processo de investigação.

O guião de entrevista é um instrumento utilizado para a obter dados/informações sobre um determinado assunto em estudo, ou seja, “obter dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção” (Tuckman, 2000:348), que serve de base à realização de uma entrevista. O guião é constituído por um conjunto de questões abertas, bem como informações relevantes para o estudo em causa. Os objetivos da entrevista foram contemplados, de modo a serem apresentados numa introdução que foi dada a conhecer a cada entrevistado.

No Quadro 6, apresenta-se o guião, que foi dividido em blocos, onde se apresenta a temática das questões que se pretendem realizar. Cada bloco deste guião apresenta objetivos, seguindo-se a apresentação das questões de investigação a colocar aos entrevistados, de acordo com os objetivos delineados. Visto que a entrevista é de natureza semiestruturada, as questões são meramente indicativas, podendo ser reordenadas, reformuladas, complementadas ou omitidas, consoante as exigências do decurso de cada entrevista. A elaboração do guião decorreu de um trabalho que envolveu fases de pesquisa sobre os métodos de recolha de dados, neste caso, sobre a entrevista.

Blocos	Objetivos	Questões
0 - Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> · Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação · Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo · Garantir a confidencialidade das informações transmitidas 	
A. Existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes do 2.º ciclo e os docentes de	<ul style="list-style-type: none"> . Recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> . Existência ou inexistência de práticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, é visível, entre os professores do departamento que coordena, a aplicação de práticas colaborativas? - Se sim, que práticas são realizadas?

apoio educativo	colaborativas . Planificação de aulas de apoio educativo . Práticas de colaboração	- As aulas de apoio educativo são planificadas conjuntamente com os professores das turmas? - Se sim, de que forma planificam e com que periodicidade? - Baseando-se na sua experiência, como reagem os docentes às práticas de colaboração com os professores de apoio?
B. Fatores que favorecem ou impedem essas práticas colaborativas	. Recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a: . Vantagens da colaboração . Fatores que favorecem a colaboração . Desvantagens . Fatores impeditivos	- Encontra vantagens na colaboração entre os professores da disciplina e os professores de apoio educativo? - Se sim, quais? - No seu entender, quais são os fatores que se evidenciam como favoráveis à prática da colaboração na escola entre os professores do 2.º ciclo e de apoio educativo? - E desvantagens? Encontra algumas? - Na sua opinião, que fatores dificultam a colaboração entre os professores do seu departamento, e os professores de apoio com quem trabalham?
C. Processos de supervisão das práticas de colaboração	. Recolher as perceções dos coordenadores, relativas a: . Processos de supervisão das práticas colaborativas	- Supervisiona diretamente as práticas de colaboração entre os docentes do seu departamento e os professores de apoio? - Como o faz e com que frequência? - Que dificuldades encontra para supervisionar os docentes do departamento que trabalham conjuntamente com outros, quer sejam de turma, quer sejam de apoio educativo?
D. Contribuição da supervisão nas práticas de colaboração entre professores do 2º ciclo e de apoio educativo	Recolher as perceções dos coordenadores, relativas a: . Influência da supervisão sobre os processos de colaboração	- Na sua opinião, de que modo contribui a supervisão para as práticas colaborativas entre os docentes já mencionados? - De que forma essa supervisão poderá contribuir para o sucesso da colaboração entre os mesmos?
E. Fatores que contribuem para a	Recolher as perceções dos coordenadores,	- Que fatores contribuem para facilitar o seu papel enquanto

concretização da supervisão da colaboração	relativas a: . Fatores que contribuem para a concretização da supervisão das práticas de colaboração Fatores que dificultam essa supervisão	supervisor, dos processos de colaboração entre os professores e os professores de apoio? - E que fatores dificultam esse papel?
F. Considerações finais		- Gostaria de acrescentar mais algum contributo que considere relevante, dentro desta temática?

Quadro 6 - Guião de entrevista

Depois de elaborado e validado o guião, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas, e posteriormente transcritas *verbatim* a três professores do 2.º ciclo e a três professores de apoio educativo de uma escola do 2.º ciclo do ensino básico, bem como ao coordenador do apoio educativo e aos coordenadores dos departamentos curriculares das disciplinas onde se vai debruçar a investigação. Este processo de recolha de dados decorreu durante os meses de maio e junho de 2014, numa sala da escola onde decorre a presente investigação, que garantia condições de privacidade e tranquilidade.

Numa entrevista é importante que o entrevistador esteja sempre atento para que a resposta não se desvie do assunto em causa e também solicitar mais informação, com questões relacionadas sobre o assunto, a sua tarefa deve ser minuciosa e “de grande responsabilidade, tanto na forma como conduz uma entrevista, como na vontade em obedecer às instruções prévias” (Tuckman, 2000:349).

No início da entrevista, foram dados a conhecer aos entrevistados, os procedimentos da mesma, tendo em conta os objetivos, nomeadamente o tipo de questões a colocar e a garantia de total confidencialidade. Conforme apresentado no quadro n.º 7, foi solicitada a caracterização dos entrevistados, que se considerou relevante para este estudo, nomeadamente a idade, sexo, número de anos de serviço, profissão e cargos que ocupam e o grau académico que possuem. Para cada interveniente foi atribuído um código identificativo, de forma a permitir a sua identificação sem colocar em causa o anonimato.

Caraterização dos coordenadores entrevistados		
Intervenientes Código identificativo _____	Caraterísticas	
	Idade	
	Sexo	
	N.º de anos de serviço	
	Profissão/Cargo	
	Grau académico	

Quadro 7 - Grelha de caracterização dos entrevistados

3.4 Participantes do estudo

Neste estudo envolvemos professores de Português, Matemática e Inglês do 2.º ciclo do ensino básico e professores de apoio educativo das mesmas disciplinas, de uma escola da Região Autónoma dos Açores, bem como os coordenadores dos respetivos departamentos curriculares. Assim, junto dos professores, foram realizados questionários. Junto dos coordenadores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

No que diz respeito aos questionários, é essencial referir que se pretendeu com este instrumento de recolha de dados, quantificar os resultados obtidos através de um pequeno grupo de um universo de pequenas dimensões, como sugerem Hill e Hill (2012:43), quando referem que se pode optar por "Escolher um Universo com dimensão suficientemente pequena para poder recolher dados de cada um dos casos do Universo, mas suficientemente grande para suportar as análises de dados planeadas".

Foram entregues questionários a um total de 30 docentes que, atendendo ao universo da escola onde se aplicaram os instrumentos de recolha de dados, perfaz a totalidade de docentes que lecionam as áreas em causa, bem como o apoio educativo. Destes 30, 26 docentes responderam aos mesmos, sendo que 10 são professores de apoio educativo e 16 docentes de turma. Destes, 11 correspondem aos professores de Português (7 de currículo regular e 4 de apoio educativo), 8 aos professores de Matemática (6 de currículo regular e 2 de apoio educativo) e 7 de inglês (3 de currículo regular e 4 de apoio educativo), conforme demonstra o gráfico 1.

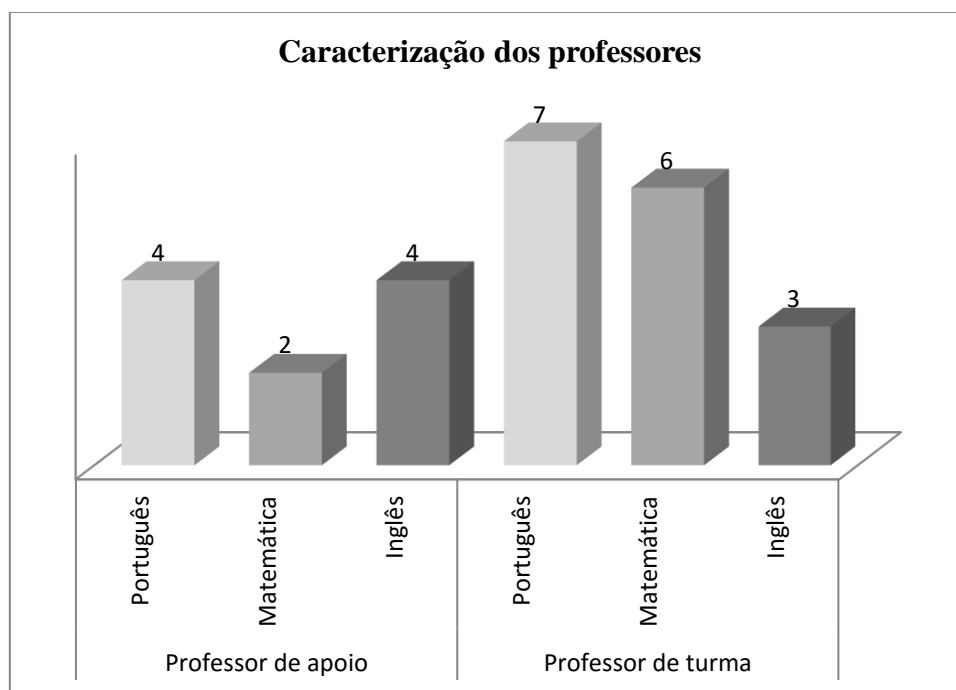


Gráfico 1 - Caracterização dos professores quanto à disciplina e à modalidade de ensino

No que diz respeito às idades dos docentes, estas situam-se entre os 31 e os 65 anos. Destes, 12 apresentam idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos; o mesmo número apresenta idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Entre os 51 e os sessenta e cinco anos encontram-se apenas 2 respondentes. Destes docentes, a grande maioria, 21, são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Estes dados refletem-se no gráfico 2, abaixo apresentado.

Caracterização dos professores

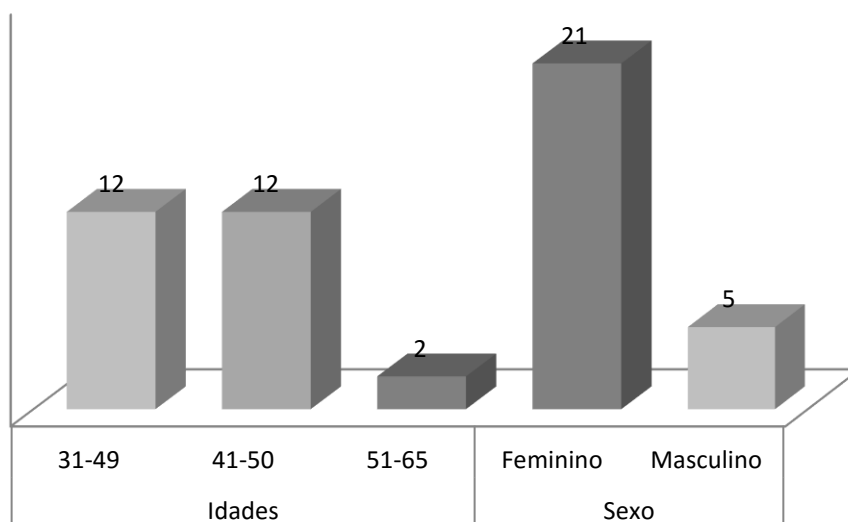


Gráfico 2 - Caracterização dos professores quanto à idade e ao sexo

Dos 26 docentes inquiridos, 10 têm entre 1 e 10 anos de serviço, sendo este o grupo mais representado entre os participantes. Entre os 11 e os 20 anos de serviço, responderam ao questionário 9 professores e, por sua vez, 21 e 30 anos existem 5 inquiridos. Também entre os 31 e os 40 anos, 2 docentes responderam ao questionário.

No que diz respeito à graduação profissional, a maioria ($n = 17$) dos inquiridos possuem a licenciatura, mas uma parte significativa ($n = 9$) possuem como habilitações a especialização/pós-graduação. O gráfico que se segue (Gráfico 3) apresenta estes mesmos resultados, bem como o tempo de serviço dos docentes a quem foi aplicado o questionário.

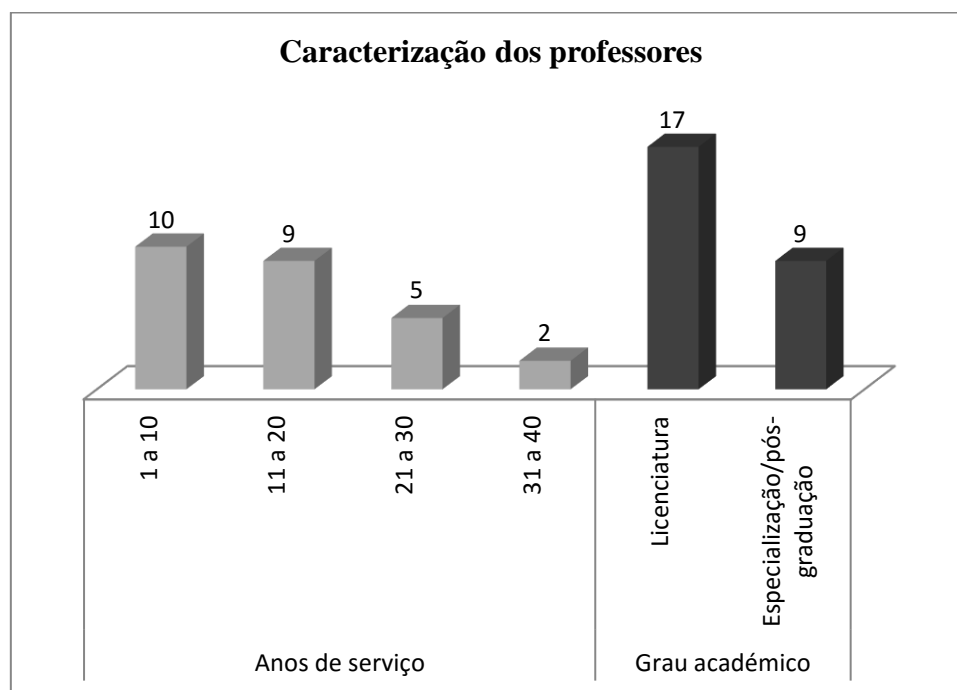


Gráfico 3 - Caracterização dos professores quanto aos anos de serviço e grau académico

Para este estudo foram entrevistados 4 professores, com o cargo de coordenadores de Departamento das disciplinas de Português, Matemática e Inglês, bem como o coordenador da vertente de Apoio Educativo, do 2.º ciclo do ensino básico, conforme se apresenta no quadro 8.

Ciclo de ensino	Coordenador de grupo da disciplina ⁹	N.º de entrevistas
2.º CEB	P	1
	M	1
	I	1
	AP	1

Quadro 8 - Participantes da entrevista

⁹ Legenda:

P - Português

M - Matemática

I - Inglês

AP - Apoio Educativo

Os coordenadores entrevistados apresentavam, à data da realização das entrevistas, entre 33 e 49 anos, com o tempo de serviço entre os 11 anos e os 26. É de notar que todos os entrevistados pertencem ao sexo feminino.

No gráfico 4 apresentam-se a idade e anos de serviço dos entrevistados. A média de idades é de 43 e de anos de serviço é de 21. Como já referido, todos os inquiridos pertencem ao sexo feminino.

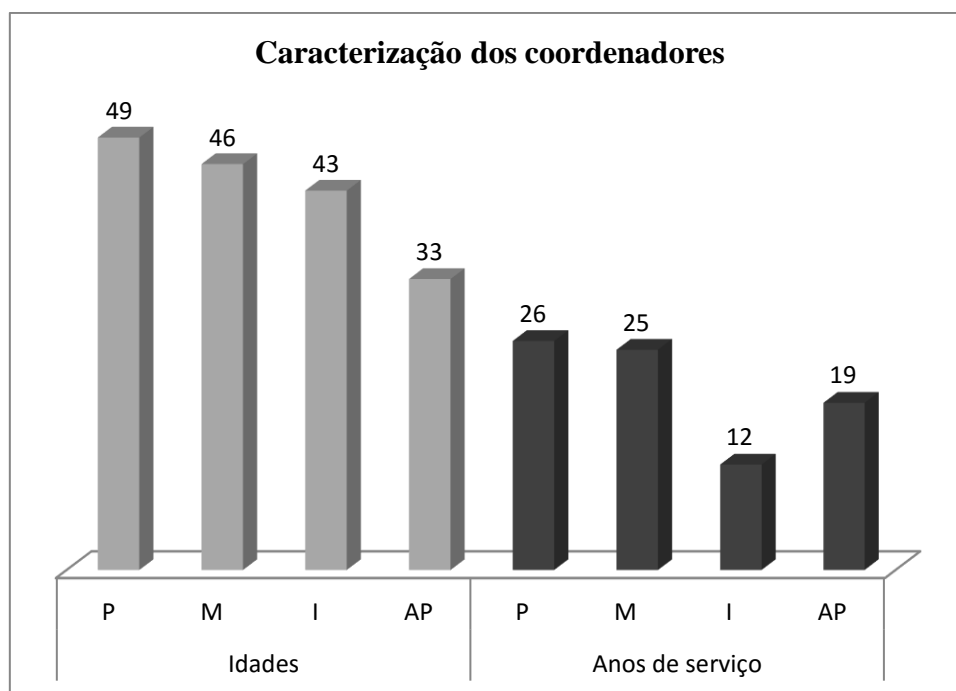


Gráfico 4 - Caracterização dos participantes na entrevista de acordo com a idade e anos de serviço

3.5 Técnicas de análise de dados

A análise dos dados é uma parte fundamental de uma investigação, pois é através das mesmas dela que se vão explicitar, organizar e posteriormente, discutir os resultados. Como nos diz Creswell (2007:194), a técnica de análise de dados vai de encontro à interpretação, ou seja “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem”.

O questionário que aplicámos apresenta questões abertas e fechadas para a obtenção de informação complementar que permita fundamentar e contextualizar toda a

informação quantitativa obtida, assim, deu origem a dados de natureza quantitativa, que foram alvo de análise estatística, mas também a dados de natureza qualitativa, que foram alvo de análise de conteúdo.

No que diz respeito à entrevista, esta é semiestruturada. A apresentação dos dados foi organizada em função das categorias de análise, através de uma análise de conteúdo categorial.

3.5.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo consiste em analisar os dados que foram extraídos de um determinado grupo, com a finalidade de serem interpretados e discutidos.

De acordo com Bardin (2008), esta análise representa a investigação das comunicações realizadas através de processos de descrição do conteúdo presente nas mensagens. Recorre-se a indicadores para inferir os conteúdos produzidos e rececionados das mesmas.

Já para Minayo (2001), a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas que compreendem a descoberta do que se encontra submerso nos conteúdos. Ainda Vergara (2005) refere-se à análise de conteúdo como sendo a técnica que trabalha os dados recolhidos, identificando a mensagem que está a ser transmitida.

De acordo com Bardin (2008), as técnicas de análise de conteúdo organizam-se em três fases:

- 1 - Pré-análise;
- 2 - Exploração do material;
- 3 - Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase consiste na organização do material a avaliar, através da leitura do mesmo, formulação das hipóteses e elaboração de índices e indicadores. A segunda fase consiste na definição de categorias e unidades de registo. Finalmente, a terceira fase diz respeito ao tratamento dos dados através das inferências e interpretação dos mesmos.

No que concerne à nossa investigação, esta rege-se pela análise categorial de conteúdo, que, segundo Bardin (2008), baseia-se na divisão do texto em categoriais associadas analogicamente.

As categorias que regeram essa análise foram determinadas *à priori*, com base nos objetivos da investigação e na estrutura do guião de entrevista. Apresentamos o esquema de categorização elaborado no quadro 10.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes do 2.º ciclo e os docentes de apoio educativo	. Recolher as percepções e opiniões dos docentes relativamente a: A1. Existência ou inexistência de práticas colaborativas A2. Planificação de aulas de apoio educativo A3 Práticas de colaboração	Afirmações referentes a: - A1.1. Aplicação de práticas colaborativas - A2.1. Formas de planificação das aulas de apoio educativo - A3.1. Estratégias de colaboração: - A.3.1.1. Frequência - A3.1.2. Organização - A3.1.3. Âmbito
B. Fatores que favorecem ou impedem essas práticas colaborativas	. Recolher as percepções e opiniões dos docentes relativamente a: B1. Vantagens da colaboração B2. Fatores que favorecem	Afirmações referentes a: - B1.1 Perceção das vantagens da colaboração - B2.1. Condições

	<p>a colaboração</p> <p>B3. Desvantagens</p> <p>B4. Fatores impeditivos</p>	<p>favoráveis a essa prática</p> <p>- B3.1. Desvantagens da colaboração</p> <p>- B4.1. Obstáculos para a colaboração</p>
C. Processos de supervisão das práticas de colaboração	<p>Recolher as percepções dos coordenadores, relativas a:</p> <p>C1. Processos de supervisão</p>	<p>Afirmações referentes a:</p> <p>- C1.1. Processos de supervisão das práticas de colaboração</p>
D. Contribuição da supervisão para as práticas de colaboração entre professores do 2º ciclo e de apoio educativo	<p>Recolher as percepções e opiniões dos coordenadores relativamente a:</p> <p>D1. Influência da supervisão sobre os procedimentos de colaboração</p>	<p>Afirmações referentes a:</p> <p>- D1.1. Evidenciação da contribuição da supervisão, para as práticas de colaboração.</p>
E. Fatores que contribuem para a concretização da colaboração	<p>Recolher as percepções e opiniões dos coordenadores relativamente a:</p> <p>E1. Fatores que contribuem</p>	<p>Afirmações referentes a:</p> <p>- E1.1. Fatores que contribuem para a</p>

	para a concretização da supervisão das práticas de colaboração E2. Fatores que dificultam a supervisão das práticas de colaboração	eficiência da supervisão das práticas colaborativas dos docentes do 2º ciclo e de apoio educativo - E2.1. Fatores que dificultam ou impedem essa supervisão.
--	---	---

Quadro 9 - Esquema de categorização das entrevistas

3.5.2 Análise estatística

Na pesquisa de carácter quantitativo geralmente os dados recolhidos são submetidos à análise estatística. Esta análise surge depois da tabulação dos dados à qual se seguem a descrição dos dados e a avaliação dos mesmos. Essa análise pode ser realizada de forma manual, com calculadora ou através do computador (Teixeira, 2003), no nosso caso, foi realizada com recurso ao *software* estatístico SPSS e ao programa de cálculo Excel.

Como nos refere Tuckman (2000:369), "Os testes estatísticos constituem a maior ajuda para a interpretação dos dados". Ainda acrescenta que através da estatística é possível comparar dados a fim de validar uma hipótese ou inferência.

Para tal existe a medição das variáveis, que se reportam "a características ou atributos que podem tomar diferentes valores ou categorias, o que se opõe ao conceito de "constante"" (Almeida & Freire, 2000, *In*. Morais, n.d.:4). Estas podem ser independentes, dependentes, moderadoras, de controlo e intervenientes (Tuckman, 2000).

Esta investigação, no que diz respeito à análise estatística, rege-se pela estatística descritiva que é designada "por parâmetros quando se referem à população e por estatísticas quando se referem às amostras" (Morais, n.d.:12).

A apresentação dos dados é feita, através de quadros, gráficos e de distribuições de frequência. Foram ainda realizadas algumas estatísticas inferenciais não paramétricas.

3.6 Questões éticas tidas em conta na investigação

O papel dos participantes numa investigação é fundamental para que a mesma prime pela transparência e exatidão dos dados. Assim, existem questões de natureza ética que são obrigatórias ter em conta, uma vez que "o processo de investigação tem como objecto de estudo a aprendizagem e o comportamento dos seres humanos" (Tuckman, 2000:19).

A investigação pode, de alguma forma, perturbar ou afetar a vida dos participantes (*idem*), assim, e citando uma passagem do documento do "Code of Ethics - American Educational Research Association" (AERA, 2011:147): "Education researchers respect the rights, dignity, and worth of all people and take care to do no harm in the conduct of their work. In their research, they have a special obligation to protect the rights, welfare, and dignity of research participants".¹⁰

Desta forma, é fundamental que o investigador tenha em conta não realizar perguntas que não contribuam para a investigação e não informar sobre outras respostas dadas (Tuckman, 2000).

Também é fundamental que todos os participantes sejam informados de todos os passos referentes à sua participação na investigação, como nos refere o documento da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014:7): "Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação". Assim, obrigatoriamente o investigador deve obter o consentimento informado dos participantes (ou de quem de direito) (AERA, 2011; Lima, 2006; Tuckman, 2000).

¹⁰ Tradução livre da autora: "Os investigadores em educação respeitam os direitos, a dignidade e o valor de todas as pessoas e têm em atenção para não prejudicar ninguém no decurso da sua investigação. Nas suas pesquisas, têm obrigação de proteger os direitos, o bem-estar e a dignidade dos participantes na pesquisa".

Como as questões de ética são fundamentais para o sucesso de uma investigação, para preservação dos envolvidos, "os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais" (*idem*:8), nesta investigação optou-se por atribuir um código aos participantes nas entrevistas, permitindo assim a confidencialidade individual.

No decurso desta investigação, foi garantida a confidencialidade dos participantes em todo o processo da investigação. Foi solicitado o consentimento de todos os envolvidos, tendo os mesmos sido informados dos passos que os envolveram.

Outra questão de ética a ter em conta numa investigação centra-se em não copiar/plagiar trabalhos de outros autores, devendo sempre referenciar as citações ou paráfrases utilizadas (AERA, 2011). Assim, todas as citações e/ou paráfrases utilizadas nesta investigação estão devidamente identificadas com a informação bibliográfica dos respetivos autores.

Ao longo deste capítulo apresentamos a metodologia utilizada nesta investigação, tendo em conta as questões e os objetivos do estudo, bem como os instrumentos de recolha e análise de dados: para tal foram utilizados a entrevista e o questionário, optando-se assim por uma metodologia mista. Ainda foram apresentados os participantes neste estudo e o tipo de análise realizada com os elementos recolhidos através da dos referidos instrumentos. Para a entrevista foi realizada uma análise de conteúdo e para o questionário, uma análise estatística.

Apresentam-se seguidamente, os resultados obtidos através dessa análise para que se possa, posteriormente, discuti-los, observando as diferentes respostas e opiniões dos inquiridos.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo far-se-á a apresentação dos dados obtidos quer pelo questionário quer pela entrevista semiestruturada.

Os resultados do questionário serão apresentados através de análises estatísticas, por vezes representadas graficamente, no que diz respeito às perguntas fechadas, e através de análise categorial, também com a apresentação de gráficos, no que concerne às perguntas abertas. A entrevista será apresentada através de uma análise categorial.

4.1 Questionário

O questionário foi elaborado com a finalidade de conhecer as opiniões e concepções dos docentes de Português, Matemática e Inglês, para dar resposta aos objetivos propostos nesta investigação. Desta forma, e como já mencionado no tópico referente aos participantes no estudo, foram inquiridos 26 docentes de uma escola da Região Autónoma dos Açores das áreas curriculares mencionadas, de ambos os sexos e com idades diversas.

Relativamente à apresentação dos dados dos questionários realizados, os mesmos foram divididos em categorias, como já apresentado anteriormente (*vide* Quadro 4, p. 44). A estas categorias correspondem dezoito itens, conforme se apresenta no Quadro 9.

Categorias	Itens
Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2.º ciclo e professores de apoio educativo.	8, 13
Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração.	1, 2, 3
Estratégias de colaboração.	4, 14/15, 16/17
Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração.	9/10, 11, 12, 18
Processos de supervisão das práticas de colaboração.	5, 6, 7

Quadro 10 - Distribuição dos itens do questionário, pelas respetivas categorias

É importante ressaltar que os itens 10 (*Sinto motivação para a colaboração com os professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo*), 15 (*Planifico as aulas em conjunto com os professores das turmas às quais dou apoio educativo (se for professor de apoio educativo)*) e 17 (*Aplico, nas minhas aulas, ideias sugeridas pelos meus colegas do 2.º ciclo, da disciplina à qual dou apoio educativo (se for professor de apoio educativo)*) são idênticos aos itens 9 (*Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos*), 14 (*Planifico as aulas em conjunto com os outros professores de apoio educativo, que lecionam aos mesmos alunos que eu (se for professor da turma)*) e 16 (*Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma)*), respetivamente (conforme se pode verificar no anexo 2). A diferenciação entre os itens remete apenas para o tipo de professor a responder, uma vez que as respostas sugerem ser respondidas, ou pelos professores de turma, ou pelos professores de apoio. Assim sendo, tornou-se evidente que na análise estatística dos dados do questionário, seria preferível analisar estes itens apenas numa variável única, considerando todas as respostas dadas pelos inquiridos em cada um dos itens. Desta forma, os itens 9 e 10 serão analisados no item 9 apenas; os itens 14 e 15 serão analisados no item 14 apenas e os itens 16 e 17 serão analisados no item 16 apenas. Esta análise não prejudica os resultados do questionário, pelo contrário torna-a mais coerente, face ao tipo de questões idênticas apresentadas.

No que diz respeito ao grau de fiabilidade deste instrumento de recolha de dados, e considerando $\alpha > 0,6$ como aceitável, este questionário é considerado fiável, apresentando $\alpha = ,716$.

Na interpretação dos resultados considerou-se, relativamente às médias, que o valor indica discordância quando se situa entre 1,00 e 2,74; indefinição avaliativa quando se situa entre 2,75 e 3,24; e concordância quando se situa entre 3,25 e 5,00. Relativamente aos valores do desvio padrão definiu-se que o consenso se situa abaixo de 1,00, sendo que a partir de 1,00 se verifica um baixo consenso (Rodrigues, *et al.*, 2015).

Seguidamente apresenta-se os itens nas diversas categorias de pertença relativamente à sua média e desvio padrão.

Categoria <i>Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2.º ciclo e professores de apoio educativo</i>		
Itens	Média	Desvio padrão
8	3,62	,804
13	3,31	1,289

Tabela 1 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2.º ciclo e professores de apoio educativo

Nesta categoria é visível um grau moderado de concordância nas respostas dadas, apresentando o item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*) uma média de 3,62, e um desvio padrão indicador de relativo consenso, e o item 13 (*Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho*), com uma média de 3,31 e um desvio padrão indicativo de falta de consenso entre os respondentes.

Categoria <i>Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração</i>		
Itens	Média	Desvio padrão
1	4,88	,326
2	4,00	,938
3	4,27	,778

Tabela 2 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração

Na categoria *Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração* verifica-se um grau elevado de concordância com as respostas dadas, já que todos os itens desta categoria apresentam médias iguais ou superiores a 4; associado ainda a um relativo consenso, já que todos os itens apresentam desvios-padrão inferiores a 1. Em concreto, o item 1 (*Considero a colaboração entre os professores de apoio e os professores das turmas a que prestam apoio essencial para que o trabalho vá ao encontro das necessidades dos alunos*) apresenta a média de 4,88 (muito próxima da avaliação máxima possível, 5), o item 2 (*Existe motivação por parte dos professores*

das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração), a média de 4,00 e o item 3 (Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração), a média de 4,27.

Categoria <i>Estratégias de colaboração</i>		
Itens	Média	Desvio padrão
4	4,46	,647
14	1,73	1,343
16	3,08	1,547

Tabela 3 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Estratégias de colaboração

Em relação à categoria *Estratégias de colaboração*, podemos verificar na tabela 3 que a média correspondente ao itens 14 (*Planifico as aulas em conjunto com os outros professores de apoio educativo, que lecionam aos mesmos alunos que eu (se for professor da turma ou de apoio educativo)*), com a média de 1,73 é muito baixa e, consequentemente, revela elevada discordância dos professores em relação a essa afirmação, apesar de se registrar também um desvio padrão relativamente elevado, que nos indicam ausência de consenso entre os participantes. O mesmo não acontece com o item 4 (*Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo*), que obteve uma média claramente positiva (4,46) e um reduzido desvio padrão. Por sua vez, o itens 16 (*Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo)*) teve uma resposta que se encontra ao nível da indefinição avaliativa, com a médias de 3,08, associada a um elevado desvio padrão, revelador de muito baixo consenso entre os participantes.

Categoria <i>Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração</i>		
Itens	Média	Desvio padrão
9	4,23	,710
11	4,69	,471
12	1,54	1,104
18	3,92	1,164

Tabela 4 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração

No que diz respeito à categoria *Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração*, destacam-se os itens 9 e 11 por terem obtido elevada concordância e elevado consenso. Assim, o item 9 (*Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos/ para a colaboração dos professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo*) apresenta a média de 4,23 e o item 11 (*Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes*) a média de 4,69, tendo todos estes itens obtido baixos valores de desvio padrão (.710 e .471, respetivamente), o que reforça a ideia de consenso nas respostas dadas. O item 18 (*Promovo a troca de informações dos alunos com os professores com quem trabalho (de apoio educativo ou da turma)*) que apresenta uma média de 3,92, obteve respostas que se encontram ao nível da indefinição avaliativa, associadas a elevado desvio padrão (1,164), o que indica muito baixo consenso entre os participantes. Por sua vez, o item 12, (*Sinto-me apreensivo(a) em partilhar materiais com os colegas*), que estava formulado na negativa, obteve uma clara discordância, apesar de um desvio padrão revelador de baixo consenso.

Assim, pelos resultados obtidos, exprime uma posição globalmente positiva dos respondentes face à disponibilidade para partilhar materiais com os colegas.

Categoria		
<i>Processos de supervisão das práticas de colaboração</i>		
Itens	Média	Desvio padrão
5	2,46	1,272
6	3,35	1,263
7	3,50	1,449

Tabela 5 - Médias e desvios padrão dos itens pertencentes à categoria Processos de supervisão das práticas de colaboração

A categoria *Processos de supervisão das práticas de colaboração* através do item 6 (*A supervisão contribui para que haja uma colaboração eficaz entre os professores de apoio e das turmas*), com a média de 3,35 e o item 7 (*Os coordenadores de departamento preocupam-se em promover a colaboração entre os professores de apoio educativo e os professores das turmas*), com a média de 3,50, apresentam resultados moderadamente concordantes, apresentando desvios padrão de 1,263 e 1,449, o que representa divergências entre as respostas dos diferentes inquiridos. O item 5 (*A supervisão é um facto na escola onde leciono*), com a média de 2,46 foi alvo do desacordo moderado dos participantes, embora apresentando também um desvio padrão de respostas acentuado, com o valor de 1,272.

Seguidamente, apresentam-se as correlações significativas de Pearson observadas entre os diferentes itens correspondentes a cada categoria, numa matriz de correlação, assumindo como correlativas as correlações que têm significância no nível 0,05 (*) e no nível 0,01 (**) (Tabela 6).

Categoria, *Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2.º ciclo e professores de apoio educativo*:

- Item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*) e item 13 (*Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho*) - ($r = ,428^*$; valor- $p = ,029$).

Categoria *Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração*:

- Item 1 (*Considero a colaboração entre os professores de apoio e os professores das turmas a que prestam apoio essencial para que o trabalho vá ao*

encontro das necessidades dos alunos) e item 2 (*Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração*) - ($r = ,523^{**}$: valor- $p = ,006$).

- Item 2 (*Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração*) e item 3 (*Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração*) - ($r = ,658^{**}$: valor- $p = ,000$).

Categoria Estratégias de colaboração:

- Item 4 (*Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo*) e item 16 (*Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma/apoio educativo-* ($r = ,443^*$: valor- $p = ,024$).

Categoria Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração:

Nesta categoria não se encontram correlações com significância no nível 0,05 (*) e no nível 0,01 (**).

Categoria Processos de supervisão das práticas de colaboração:

- Item 6 (*A supervisão contribui para que haja uma colaboração eficaz entre os professores de apoio e das turmas*) e item 7 (*Os coordenadores de departamento preocupam-se em promover a colaboração entre os professores de apoio educativo e os professores das turmas*) - ($r = -,404^*$: valor- $p = ,041$).

Itens		Exist./inexist. de colabor. entre professores do 2º ciclo e de apoio educativo		Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração			Estratégias de colaboração			Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração				Processos de supervisão das práticas de colaboração		
		8	13	1	2	3	4	14	16	9	11	12	18	5	6	7
8	Correlação de Pearson	-	,428*	,282	,637**	-,492*	,432*	,382	,379	,302	,520**	-,253	,095	,141	-,297	,412*
	Valor de p		,029	,163	,000	,011	,028	,054	,057	,134	,006	,212	,643	,491	,141	,036
13	Correlação de Pearson		1	-,007	,331	,473*	,494*	,442*	,629**	,487*	,162	,132	,683**	,325	,079	-,086
	Valor de p			,972	,099	,015	,010	,024	,001	,012	,428	,521	,000	,106	,700	,677
1	Correlação de Pearson			1	,523**	,128	,263	-,074	,256	-,226	,542**	,068	-,130	-,638**	-,191	-,127
	Valor de p				,006	,535	,195	,720	,206	,267	,004	,740	,527	,000	,351	,536
2	Correlação de Pearson				1	,658**	,527	,286	,469*	,180	,352	,116	-,037	-,168	-,101	,324
	Valor de p					,000	,006	,157	,016	,379	,069	,573	,859	,413	,623	,107
3	Correlação de Pearson					1	,538**	,225	,414*	,318	,126	,197	,156	,072	,023	,373
	Valor de p						,005	,268	,035	,114	,539	,334	,445	,728	,909	,061
4	Correlação de Pearson						1	,195	,443*	,368	,485*	-,250	,102	,120	-,008	,128
	Valor de p							,340	,024	,064	,012	,218	,619	,560	,971	,533
14	Correlação de Pearson							1	,376	,361	,054	,129	,370	,310	-,108	,216
	Valor de p								,058	,070	,795	,531	,063	,124	,600	,290
16	Correlação de Pearson								1	,529**	,308	,139	,448*	-,019	,150	-,196
	Valor de p									,005	,125	,499	,022	,928	,466	,337
9	Correlação de Pearson									1	,221	,090	,168	,320	,309	,194
	Valor de p										,278	,661	,413	,111	,125	,342
11	Correlação de Pearson										1	-,284	-,045	-,021	-,150	,117
	Valor de p											,159	,827	,921	,464	,568
12	Correlação de Pearson											1	,034	-,184	,435*	-,400*
	Valor de p												,871	,368	,026	,043
18	Correlação de Pearson												1	,268	-,036	-,190
	Valor de p													,185	,863	,353
5	Correlação de Pearson													1	,295	,282
	Valor de p														,144	,163
6	Correlação de Pearson														1	-,404*
	Valor de p															,041
7																1

Tabela 6 - Matriz de Correlações (Pearson) entre os itens do questionário¹¹

¹¹ As correlações que apresentam significância ao nível 0,05 (*) e ao nível 0,01 (**) encontram-se a destacadas a negrito

Correlações significativas entre categorias:

- Item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*) e item 2 (*Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração*) ($r = -,404^*$: valor-p= ,041).

- Item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*) e item 3 (*Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração*) ($r = -,492^*$: valor-p= ,011).

- Item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*) e item 4 (*Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo*) ($r = ,432^*$: valor-p= ,028).

- Item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*) e item 11 (*Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes*) ($r = -,520^{**}$: valor-p= ,006).

- Item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*) e item 7 (*Os coordenadores de departamento preocupam-se em promover a colaboração entre os professores de apoio educativo e os professores das turmas*) ($r = ,412^*$: valor-p= ,036).

- Item 13 (*Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho*) e o item 3 (*Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração*) ($r = ,473^*$: valor-p= ,015).

- Item 13 (*Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho*) e o item 4 (*Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo*) ($r = ,494^*$: valor-p= ,010).

- Item 13 (*Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho*) e o item 14 (*Planifico as aulas em conjunto com os outros professores de apoio educativo, que lecionam aos mesmos alunos que eu (professor da turma e de apoio educativo)*) ($r = ,442^*$: valor-p= ,024).

- Item 13 (*Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho*) e o item 16 (*Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo,*

que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo)) (r = ,629** : valor-p= ,001).

- Item 13 (Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho) e o item 9 (Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos/ para a colaboração com os professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo) (r = ,487* : valor-p= ,012).

- Item 13 (Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho) e o item 18 (Promovo a troca de informações dos alunos com os professores com quem trabalho (de apoio educativo ou da turma)) (r = ,683** : valor-p= ,000).

- Item 1 (Considero a colaboração entre os professores de apoio e os professores das turmas a que prestam apoio essencial para que o trabalho vá ao encontro das necessidades dos alunos) e item 11 (Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes) (r = ,542** : valor-p= ,004).

- Item 1 (Considero a colaboração entre os professores de apoio e os professores das turmas a que prestam apoio essencial para que o trabalho vá ao encontro das necessidades dos alunos) e item 5 (A supervisão é um facto na escola onde leciono) (r = -,638** : valor-p= ,000).

- Item 2 (Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração) e item 16 (Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo)) (r = ,469* : valor-p= ,016).

- Item 3 (Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração) e item 4 (Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo) (r = ,538** : valor-p= ,005).

- Item 3 (Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração) e item 16 (Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo)) (r = ,414* : valor-p= ,035).

- Item 4 (Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo) e item 11 (Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes) (r = ,485* : valor-p= ,012).

- Item 16 (*Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo)*) e item 9 (*Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos/ para a colaboração com os professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo*) ($r = ,529^{**}$; valor- $p = ,005$).

- Item 16 (*Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo)*) e item 18 (*Promovo a troca de informações dos alunos com os professores com quem trabalho (de apoio educativo ou da turma)*) ($r = ,448^{**}$; valor- $p = ,022$).

- Item 12 (*Sinto-me apreensivo(a) em partilhar materiais com os colegas*) e item 6 (*A supervisão contribui para que haja uma colaboração eficaz entre os professores de apoio e das turmas*) ($r = ,435^{*}$; valor- $p = ,026$).

- Item 12 (*Sinto-me apreensivo(a) em partilhar materiais com os colegas*) e item 7 (*Os coordenadores de departamento preocupam-se em promover a colaboração entre os professores de apoio educativo e os professores das turmas*) ($r = -,400^{*}$; valor- $p = ,043$).

Com a finalidade de estabelecer comparações ou diferenças entre as diversas variáveis relacionadas com o tipo de professor questionado (de turma e de apoio educativo), bem como as idades, o sexo, anos de serviço, grau académico e disciplina de lecionação, realizámos alguns testes paramétricos, nomeadamente o de U de Mann-Whitney e o de Kruskal-Wallis.

No que diz respeito à distribuição de amostras independente do tipo de professor (de turma e de apoio), foi realizado um teste U de Mann-Whitney, relativamente à distribuição dos 18 itens do questionário, por categorias. A conclusão que se retirou da realização deste teste é que a distribuição dos 18 itens do questionário é semelhante, para os dois tipos de professores ao nível de significância de $\alpha = 0,05$, uma vez que a amostra é pequena (a tabela com os resultados pode ser consultada no anexo 3).

Também realizámos o teste de Kruskal-Wallis para determinar se existem diferenças tendo em conta as idades dos questionados, no que diz respeito às diferentes

categorias. Assim, na tabela 7, podemos verificar que se obtiveram diferenças significativas relativamente aos itens 12 ($\alpha=0,021$) e 14 ($\alpha=0,040$), pertencentes às categorias *Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração* e *Estratégias de colaboração*, respetivamente. É relevante referir que os docentes que apresentam estes resultados são os que se situam na faixa etária entre os 31 e os 40 anos.

É de referir que os docentes que menos se sentem apreensivos em partilhar são os que pertencem à faixa etária dos 41 aos 50 anos. Os docentes que planificam mais em conjunto são, também, os que pertencem à faixa etária dos 41 aos 50 anos.

Categoria	Item	α
Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração	12 - Sinto-me apreensivo(a) em partilhar materiais com os colegas	,021
Estratégias de colaboração	14 - Planifico as aulas em conjunto com os outros professores de apoio educativo, que lecionam aos mesmos alunos que eu (se for professor da turma)) e item 15 (Planifico as aulas em conjunto com os professores das turmas às quais dou apoio educativo (se for professor de apoio educativo	,040

Tabela 7 - Resultados do teste de Kruskal-Wallis indicativos de diferenças significativas nas respostas aos itens, tendo em conta as idades

No que se refere aos anos de serviço, foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para determinar se esse tópico apresenta diferenças significativas quando confrontado com as respostas dos itens das diversas categorias. Assim, os itens 2 e 3, pertencentes à categoria *Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração*, apresentam valores com diferenças de resposta significativas, nomeadamente $\alpha=,016$ e $\alpha=,006$, respetivamente. Também o item 11, pertencente à categoria *Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração*, apresenta $\alpha=,045$, como podemos observar na tabela 9. Neste tópico, os docentes que consideram existir pouca motivação para a colaboração por parte dos docentes de turma do 2.º ciclo são os que apresentam entre os 21 e os 30 anos de serviço. Os restantes assumem que existe alguma motivação,

desta forma, rejeita-se a hipótese da motivação ser a mesma para as diferentes categorias, tendo em conta os anos de serviço, aparentando ser menor entre os 21 e os 30 anos de serviço.

Em relação ao item 3, conclui-se que quase todas as faixas referentes aos diferentes anos de serviço concordam que existe motivação para a colaboração, com especial ênfase entre os 11 e os 20 anos de serviço.

Os docentes que aceitam com mais naturalidade as práticas de colaboração são também os que têm entre 11 e 20 anos de serviço.

Categoria	Item	α
Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração	2 - Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração	,016
	3 - Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração	,006
Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração	11 - Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes	,045

Tabela 8 - Resultados do teste de Kruskal-Wallis indicativos de diferenças significativas nas respostas aos itens, tendo em conta os anos de serviço

O teste Kruskal-Wallis foi também realizado para determinar a existência de diferenças no que diz respeito às disciplinas que os docentes lecionam, perspetivando as diferentes categorias. Assim, na categoria *Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração*, podemos verificar que se obtiveram diferenças significativas relativamente ao item 3 ($\alpha=0,049$), conforme expresso na tabela 10.

Categoria	Item	α
Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2.º ciclo e professores de apoio educativo	3 - Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração	,049

Tabela 9 - Resultados do teste de Kruskal-Wallis indicativos de diferenças significativas nas respostas aos itens, tendo em conta as disciplinas que lecionam

Para além das perguntas fechadas, este questionário é composto por quatro perguntas abertas, com a finalidade de complementar a informação observada nas perguntas fechadas, e perceber a opinião dos inquiridos, relativamente ao tema (anexo 3). Desta forma, as mesmas apresentam-se no quadro seguinte (Quadro 11) e referem-se a *Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração*, que englobam os itens 1 e 2 e *Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração*, que englobam os itens 3 e 4.

Categorias	Itens
Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração.	1 e 2
Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração.	3 e 4

Quadro 11 - Distribuição dos itens de resposta aberta do questionário, pelas respetivas categorias

Ao analisarmos as respostas dos inquiridos, podemos observar alguma similitude entre as mesmas.

No que diz respeito à categoria *Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração* é visível, em relação ao item 1 (*Fatores que favorecem as práticas colaborativas entre os professores de turmas do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo*), que a maioria dos fatores apontados pelos docentes se centram no diálogo (17 respostas, sendo 9 dos professores da turma e 8 dos professores de apoio educativa) e na flexibilidade horária (7, sendo 4 dos professores da turma e 3 dos professores de apoio educativo). Ainda a partilha de materiais (5) foi considerada como fator favorecedor das práticas de colaboração. Também surgiram, em menor número, as respostas referentes ao clima de confiança entre de professores/bom relacionamento (4) e ainda mencionaram a planificação conjunta (4)). Assim, torna-se evidente que o diálogo é, sem dúvida o fator que os inquiridos mais referiram como favorecendo as práticas de colaboração entre os professores de turma de 2.º ciclo e os professores de apoio educativo, conforme se pode visualizar através do gráfico 5.

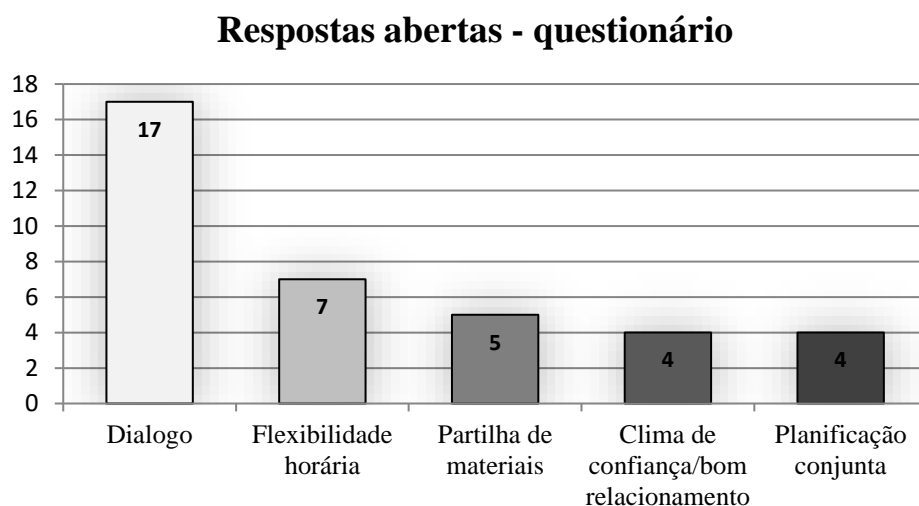


Gráfico 5 - Respostas abertas dadas ao item 1

Em relação ao item 2 (*Impedimentos para que essas práticas sejam bem sucedidas*), os inquiridos consideraram que os fatores impeditivos se centram essencialmente na falta de flexibilidade horária (9, sendo 6 de turma e 3 de apoio educativo) e na falta de tempo (9, sendo 3 de turma e 6 de apoio educativo). Outra resposta apontada como fator impeditivo é a falta de motivação (6). Também a falta de diálogo/comunicação foi uma das respostas que mereceu atenção (5). Os programas extensos e a dificuldade em trabalhar em conjunto mereceram o mesmo número de respostas (3). Ainda surgiu outra resposta relativamente à falta de coordenação (1).

Neste item sobressai a falta de flexibilidade nos horários dos docentes e a falta de tempo como fatores impeditivos às práticas de colaboração. A extensão dos programas é outra causa apontada que se relaciona com a gestão do tempo, que é, deste modo, o aspeto mais saliente, como se verifica no gráfico 6.

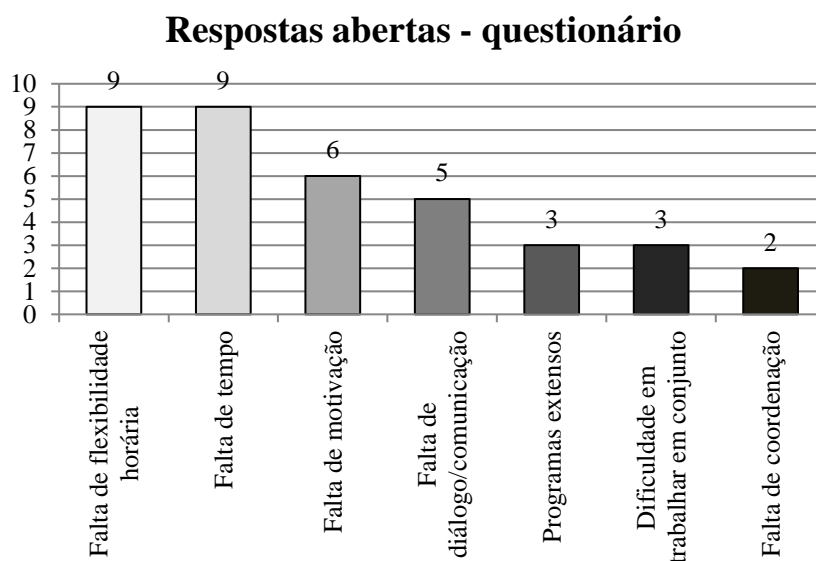


Gráfico 6 - Respostas abertas dadas ao item 2

No que se refere à categoria *Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração*, o item 3 *Aspetos em que incide a colaboração entre os professores das turmas, no 2.º ciclo, e os professores de apoio* obteve um elevado número de respostas concordantes por parte dos inquiridos. Desta forma, apontaram como aspetos onde as práticas de colaboração incidem, a troca de informações (relativas às dificuldades e desempenho dos alunos) de forma informal (15, sendo 8 professores de apoio educativo e 7 professores de turma), e a realização de relatórios (6, sendo 4 professores de apoio educativo e 2 de turma). Também a preparação de aulas/materiais (4) foi apontada, em menor número, como um aspeto em que a colaboração incide, bem como a planificação de conteúdos e avaliação mereceram o mesmo número de respostas (1).

Desta forma é evidente que a troca de informações de forma informal é o aspeto onde mais se evidenciam as práticas colaborativas entre os professores do 2.º ciclo e de apoio educativo, como é visível no gráfico 7.

Respostas abertas - questionário

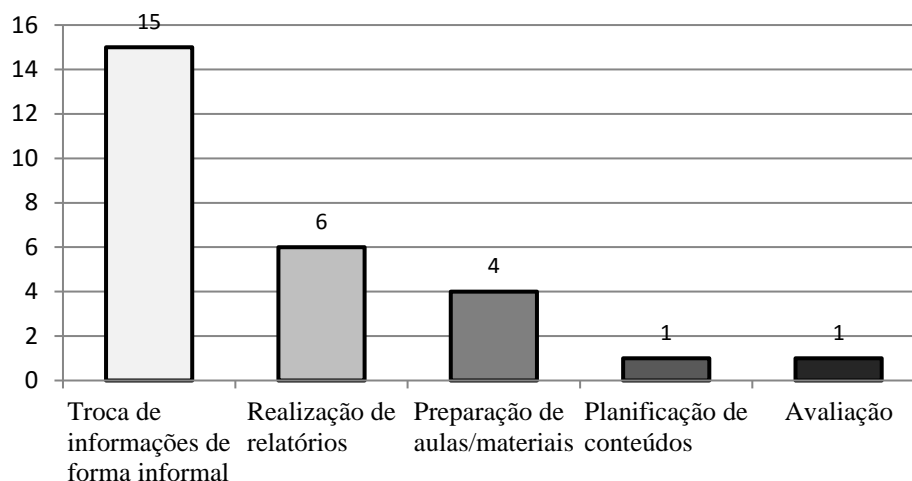


Gráfico 7 - Respostas abertas dadas ao item 3

Finalmente, no que concerne ao item 4, *Momentos e contextos em que ocorre a colaboração entre os professores das turmas, no 2.º ciclo, e os professores de apoio*, a resposta mais evidente centrou-se nas reuniões de avaliação do final do período (13). Também foi referido o contexto decorrente de conversas informais, ao longo do ano letivo (6).

Evidencia-se neste item, como se verifica no gráfico 8, os momentos e contextos em que ocorre colaboração, sendo específica a resposta que remete para a sua existência no decurso das reuniões de avaliação, no final de cada período. Novamente, alguns docentes fazem referência ao contexto de momentos de conversas informais como momentos de colaboração.

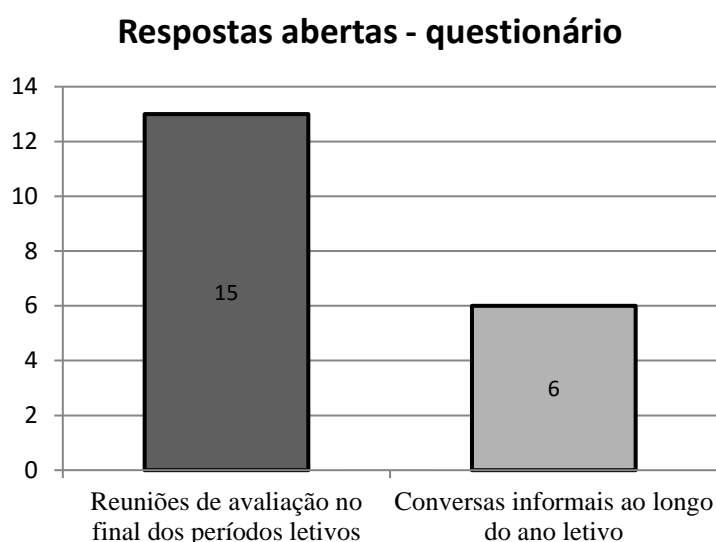


Gráfico 8 - Respostas abertas dadas ao item 4

4.2 Entrevista

Os dados recolhidos através de entrevista pretenderam identificar a existência, ou não, na ótica dos participantes, de colaboração entre os professores titulares de turma e os docentes de apoio educativo. Pretendeu-se, também, caracterizar possíveis formas de colaboração e perspetivar vantagens e desvantagens da colaboração entre estes docentes. Foi nossa intenção, ainda, aferir a perspetiva dos participantes em relação à prática da supervisão enquanto promotora da colaboração, bem como sobre as respetivas vantagens e barreiras dessas práticas.

Como já referimos anteriormente, todas as entrevistas foram realizadas a elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 33 e os 49 anos. Apesar da proximidade das idades, tendo em conta o cargo que exercem, acreditamos ser possível verificar a forma como se desenvolve a colaboração entre os professores do 2.º ciclo de Português, Matemática e Inglês e os professores que prestam apoio educativo nessas áreas, tendo em conta que abrangemos a totalidade dos docentes que desempenham esses cargos no tocante às disciplinas e área abrangidas pelo estudo na escola onde foi concretizado este estudo de caso.

As entrevistas foram gravadas através de um recurso audiofónico e, posteriormente transcritas, na íntegra.

De acordo com o esquema de categorização desenvolvido e que apresentámos no capítulo anterior (Quadro 9: Esquema de categorização das entrevistas, p. 57), apresentam-se os dados recolhidos pelas entrevistas, através das respetivas categorias e subcategorias de análise.

Através da categoria A, *Existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes do 2.º ciclo e os docentes de apoio educativo*, pretendemos recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a:

- A1. Existência ou inexistência de práticas colaborativas
- A2. Planificação de aulas de apoio educativo
- A3. Práticas de colaboração

Apresentamos de seguida os dados recolhidos que dizem respeito a essa categoria, percorrendo as diversas subcategorias que a compõem.

A1. Existência ou inexistência de práticas colaborativas

A1.1. Aplicação de práticas colaborativas

A partir da leitura e interpretação das respostas obtidas verificamos a existência de opiniões divergentes por parte das coordenadoras face à existência, ou não, de colaboração entre os professores de turma e os professores de apoio educativo, sendo que as opiniões variam desde a afirmação da existência de colaboração apenas em determinadas situações, como referem as coordenadoras P e AP e a existência de uma colaboração sistemática, como podemos verificar através das respostas das entrevistadas M e I. Assim, a coordenadora P afirma:

Eu não posso dizer que existem ou que não existem. Depende do momento e depende dos assuntos que estamos a abordar (P).

A coordenadora AP mostra-se mais sucinta e apenas nos responde dizendo:

De certa forma, sim (AP).

Em contrapartida, as coordenadoras M e I são de opinião diferente, sendo que as mesmas são perentórias quanto à existência de práticas colaborativas, afirmando que

essa prática é recorrente, acrescentando a coordenadora M que as mesmas práticas já se encontra implementada há algum tempo, alegando mesmo que os novos programas vieram intensificar a colaboração entre os docentes, como podemos verificar pelas respostas da mesmas:

Sim, sem dúvida (I).

Sim, nós temos tido essa prática desde há muito tempo, sempre foi uma prática do departamento que se intensificou com a introdução dos novos programas (M).

Desta forma, é evidente que o conceito de colaboração não se apresenta bem definido entre as coordenadoras e que apenas a coordenadora M afirma, de forma categórica, a existência dessas práticas.

No que diz respeito ao tipo de práticas de colaboração realizadas entre os docentes, a coordenadora P disse-nos que essas práticas não são muito usuais e que passam sobretudo pela disponibilização de materiais aos colegas. Por sua vez, a coordenadora I apoia esta perspectiva, remetendo o trabalho colaborativo sobretudo para a partilha de materiais e sempre que seja necessário. Assim, evidenciamos as respostas das coordenadoras P e I, que nos afirmam que:

logo no início do ano todos nós disponibilizamos, (...) os nossos materiais dos anos anteriores aos colegas que ficaram com o 5.º ou com o 6.º, ou vice-versa, portanto, há essa colaboração e informalmente também existe (...). Não há aquela prática de chegarmos, de trocarmos, é algo que eu gostaria de ver mais (P).

Partilhamos o nosso material e colaboramos em tudo oque é necessário (I).

Em relação às práticas de colaboração realizadas no seu departamento, a coordenadora M referiu, que o trabalho colaborativo se traduz na partilha de materiais, tal como referiram as coordenadoras P e I, no entanto acrescenta que esta partilha abrange a conceção desses mesmos materiais, quer seja em grupo, quer seja de forma individual:

traduz-se quer na conceção de materiais, quer na partilha desses materiais (...) entre nós, o que nós tínhamos e aquilo que se vai fazendo, porque há uns que são concebidos em grupo, mas também há outros que são concebidos a título individual e portanto, também depois são partilhados (M).

A coordenadora AP é a que mais se afasta desta perspectiva centrada na partilha dos materiais, apresentando uma perspectiva mais abrangente. Esta refere

que as práticas de colaboração se centram na análise conjunta, pelo professor de apoio e o professor de turma, do processo de cada aluno e à definição do trabalho a desenvolver ao longo do ano. Assim afirma que:

Os professores, juntamente com os professores titulares de turma, analisam o processo do aluno e depois são estabelecidas as competências que devem trabalhar com eles e assim vão depois delineando depois o trabalho que é para fazer ao longo do ano letivo (AP).

Verificamos que as quatro coordenadoras entrevistadas possuem uma perceção diferente sobre o ato colaborativo tal como ocorre nesta escola, sendo a colaboração para umas mais ligada à partilha de materiais e/ou à sua conceção conjunta, e apenas na perspetiva de AP, um trabalho efetivo e contínuo realizado ao longo do ano letivo, a partir da análise das necessidades e do perfil de cada estudante.

A2. Planificação de aulas de apoio educativo

A2.1. Formas de planificação das aulas de apoio educativo

Relativamente à planificação das aulas de apoio verificámos que duas coordenadoras consideram que as aulas não são planificadas de forma colaborativa (coordenadoras P e M), afirmando ainda que existem, sim, conversas informais e troca de informação sobre os conteúdos lecionados, como nos indica a coordenadora P e transmissão de informações sobre dificuldades manifestadas pelos alunos e formas de intervenção para colmatar essas dificuldades, como podemos verificar pela resposta da coordenadora M. Desta forma, as coordenadoras P e M apresentam-nos uma opinião similar e dizem-nos:

essa articulação (...) existe a nível informal, há uma conversa entre ambos (...). Nesses últimos anos também temos tentado fazer uma planificação uniforme para todas as turmas, e com ligeiras adaptações, mas quando chegamos ao fim do período vemos que mais ou menos, todos nós demos os mesmos conteúdos, penso que o trabalho é.... Há uma continuidade (P).

Por aquilo que me é dado a saber e por experiência própria, esse trabalho de planificação (...) não é feito, portanto, em trabalho colaborativo. O que há é uma transmissão e uma partilha de informação relativamente quer às dificuldades que os alunos manifestam e à intervenção que possa ser feita junto dos alunos (M).

As coordenadoras I e AP em contrapartida referem que geralmente os docentes planificam em conjunto, apesar de não ser uma prática instituída. Desta forma, podemos evidenciar as respostas das coordenadoras I e AP, respetivamente:

Nem sempre, mas maioritariamente, eu diria que sim. Pelo menos tentam (AP).

Sim, há que dar continuidade à matéria que ensinamos nas nossas aulas (I).

Através destes dados, é possível verificar que a planificação não é sistematicamente promovida como ato partilhado entre os docentes responsáveis pelo processo de ensino aos alunos, nomeadamente entre o professor de turma e o professor de apoio educativo, apesar das educadoras I e AP afirmarem a realização de uma planificação conjunta.

A3. Práticas de colaboração

Pretende-se com este ponto, averiguar as práticas de colaboração existentes entre os docentes mencionados. Assim, há que evidenciar as estratégias utilizadas na colaboração.

A3.1. Estratégias de colaboração

As estratégias de colaboração evidenciam-se na frequência com que são realizadas, na sua organização e no âmbito em que as mesmas se percebem.

A3.1.1. Frequência

O ponto de vista relativamente à frequência com que as práticas colaborativas são realizadas, varia de entrevistada para entrevistada. Assim, a coordenadora I refere que a realização das mesmas se restringe à necessidade de transmissão de informação antes da realização das aulas de apoio educativo ocorrendo com periodicidade semanal, enquanto AP refere que a periodicidade é regular. Desta forma, as respostas dadas foram:

Geralmente antes das aulas de apoio e semanalmente (I).

Pois, depende muito dos colegas. Maioritariamente os colegas titulares de turma podem orientar os colegas que dão o apoio naquilo que vão trabalhando na sala, e depois o apoio é desenvolvido tendo em conta isso. Portanto, diria que com alguma regularidade, aparentemente (AP).

Em contrapartida, a entrevistada P refere-nos que a periodicidade desta prática se restringe às reuniões de departamento, mas nem sempre essa prática é evidente entre os docentes, como é possível verificar pela resposta dada:

(...) reuniões de departamento (...). Muitas vezes há essa prática de interajuda, de cedência, e outras vezes isso não é muito visível (P).

A3.1.2. Organização

As práticas colaborativas organizam-se de diferentes modos, consoante podemos verificar nas respostas obtidas sobre esta temática. As entrevistadas P e M apontam o diálogo como a estratégia organizativa da colaboração mais utilizada entre os docentes. A coordenadora P referiu ainda que a troca de informação sobre as dificuldades dos alunos e sobre o tipo de exercícios a adotar são profícuos para o sucesso dos alunos, enquanto a coordenadora M evidenciou a vantagem do feedback do professor de apoio em relação às suas práticas.

Assim, podemos verificar que as coordenadoras P e AP evidenciam que:

(...) procuro sempre conversar e dizer “Olha, dei isto, dei aquilo, o aluno revelou mais dificuldades ou na escrita, ou na leitura, ou neste conteúdo de gramática, faz mais exercícios...” e geralmente resulta bem. Se nós formos, se formos ver a estatística, se calhar os alunos que são indicados para o apoio e no final do ano aqueles que têm realmente sucesso, penso que será uma maioria, portanto acho que a esse ponto funcionamos bem. Há sempre coisas a melhorar, é lógico (P).

(...) há essa passagem de informação, essa transmissão de informação. Em termos realmente de materiais, não, não há. Mas há, há uma informação que é transmitida de uns para outros, saber como se vai intervir, como se vai fazer e as dificuldades que são... e o feedback que o próprio professor de apoio também transmite ao colega (M).

A3.1.3. Âmbito

A colaboração é vista de uma forma positiva pelos docentes da escola, segundo a perceção das entrevistadas. Podemos observar pelas respostas das coordenadoras M e AP que quando é necessário, todos colaboram:

No nosso departamento sempre se reagiu muito bem. Há uma empatia no departamento, as pessoas relacionam-se bem, verdade seja dita, nunca houve... pode haver pontualmente uma diferença de opiniões, mas isso é perfeitamente saudável que exista, não é por aí, mas em termos de trabalho colaborativo é algo que para nós nunca foi problema e porque é uma prática, já, e sempre reagimos muito bem a isso (M).

Eu acho que a questão é esta: na hora de colaborar toda a gente colabora, e acho que são dadas sugestões e as coisas são feitas de forma a que o processo do aluno seja estudado e as pessoas até possam depois delinear um trabalho em conjunto. Se calhar depois, na questão

do organizar o trabalho a fazer aí decidimos que as dificuldades são estas e o professor do apoio depois é que tem de definir o seu trabalho. Talvez nesta definição do trabalho concreto que se tem que fazer com o aluno, se calhar não há a colaboração dos dois, mas na definição talvez das competências a trabalhar eu julgo que sim (AP).

Por sua vez, a coordenadora M, apenas refere que os docentes:

Reagem muito bem uma vez que o nosso objetivo é ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades (M).

Apurámos, desta forma, que a colaboração entre os docentes de turma e os docentes de apoio ainda não é uma realidade constante, embora existam de alguma forma alguns momentos colaborativos. Também é visível que a pouca colaboração realizada é praticada com alguma regularidade, nomeadamente a troca de informação, de forma informal, sobre as dificuldades dos alunos.

Na segunda categoria, Categoria B, *Fatores que favorecem ou impedem essas práticas colaborativas*, pretendemos recolher as perceções e opiniões dos docentes relativamente a:

- B1. Vantagens da colaboração
- B2. Fatores que favorecem a colaboração
- B3. Desvantagens
- B4. Fatores impeditivos

B1. Vantagens da colaboração

Como temos vindo a analisar, a colaboração traz vantagens para o sucesso do ensino-aprendizagem. Desta forma, pretendemos com este ponto perceber essas mesmas vantagens, do ponto de vista das entrevistadas.

B1.1 Perceção das vantagens da colaboração

A este respeito, todas as coordenadoras foram unânimes nas suas respostas, considerando vantajosa a colaboração entre os professores das diferentes disciplinas e os professores de apoio educativo. As coordenadoras M e AP referem que encontram muitas vantagens, nomeadamente para o sucesso das aprendizagens dos alunos. A

coordenadora M refere que a informação sobre as dificuldades dos alunos é fundamental para que haja sucesso nas aprendizagens. Também a coordenadora AP considera que, tendo o professor da turma um conhecimento profundo sobre as dificuldades dos alunos, deve transmitir ao colega, a fim de trabalharem em conjunto para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades, como podemos verificar pelas respostas dadas por ambas as entrevistadas:

Muitas vantagens até para bem da própria intervenção que se faz junto do aluno, portanto, se não há essa estreita ligação, se não há essa transmissão de informação, se não há efetivamente esse trabalho colaborativo, quem perde são os alunos efetivamente, porque se trabalhar cada um para seu lado, não há efetivamente essa articulação, perdem os alunos muito, grandemente (M).

Encontrar vantagens, encontram-se muitas. Porque eu acho que o professor da disciplina, sendo o professor titular de turma que passa mais tempo com o aluno, consegue, se calhar, ter um conhecimento das competências e das dificuldades do aluno, um melhor conhecimentos dessas dificuldades e daquilo que se poderá desenvolver com ele, e que se trabalharem em colaboração e se puderem os dois definir, eu acho que isso tem... se eles os dois colaborarem, a única pessoa que tem a ganhar com isso será sem dúvida o aluno (AP).

No que diz respeito à coordenadora P, esta enumera vantagens da colaboração, nomeadamente a partilha de acontecimentos e de experiências e até a mudança da forma da abordagem dos conteúdos programáticos, como se comprova através da resposta dada:

É claro que sim. Não só pela partilha de acontecimentos, de experiências, da forma de abordar até os conteúdos que pode ser feita de outra forma. Não só em relação ao apoio mas em relação a toda a prática pedagógica (P).

Por sua vez, a coordenadora I, que também é da mesma opinião relativamente às vantagens da colaboração, apenas refere que existem vantagens e que a reciprocidade existente entre os docentes é fundamental para o sucesso dos alunos.

Sim. A sintonia que existe entre todos para bem dos alunos (I).

Aferimos assim que as entrevistadas encontram vantagens na colaboração entre os docentes, apesar de não terem especificado de aprofundadamente esta temática, centrando essas vantagens no sucesso do ensino-aprendizagem, nomeadamente a troca de informações sobre os alunos, entre os docentes de turma e os docentes de apoio educativo, permitindo que os mesmos ultrapassem as suas dificuldades.

B2. Fatores que favorecem a colaboração

Neste ponto, evidenciam-se as condições para uma prática colaborativa eficaz.

B2.1. Condições favoráveis a essa prática

As respostas dadas pelas inquiridas P, M e AP foram concordantes entre si no que diz respeito à disponibilização de tempos, nos horários, que permitam com que os docentes se reúnam para trabalharem em colaboração uns com os outros. A coordenadora M ainda acrescenta que as novas metas curriculares vieram proporcionar o trabalho colaborativo entre os professores. Desta forma é esclarecedora a resposta da coordenadora P que nos diz que é importante:

(...) termos um bloco de 45 ou de 90 [minutos], de preferência de 90, em que se possa realmente planificar em conjunto, portanto, trocar experiências (...) (P).

Também a inquirida M nos diz que:

(...) uma das coisas que tem permitido e que começou por permitir esse trabalho formalmente instituído foi o facto do Conselho Executivo ter disponibilizado na componente não letiva dos docentes, um bloco de trabalho semanal, e esse sim, proporcionou muito esse trabalho colaborativo. Portanto, foi uma formalização, ao fim e ao cabo, desse trabalho. (...) agora também [com as] novas metas curriculares, é que se proporcionou mais esse trabalho colaborativo (M).

A participante no estudo, AP, reafirma o que as restantes disseram:

(...) horas que permitam que realmente os professores se possam juntar... se isso acontecer, o facto de haver horas que estão... conjuntas entre o professor da disciplina e o professor do apoio, em que eles possam planificar e possam delinear a estratégia para esse apoio, eu acho que sem dúvida será um fator favorável. (AP)

É possível verificar a concordância entre as respostas de todas as inquiridas, pois todas referem que uma condição favorável para as práticas de colaboração entre os docentes é a disponibilização horária que permita um trabalho conjunto.

B3. Desvantagens

B3.1 Desvantagens da colaboração

Não foram assinaladas desvantagens pelas entrevistadas. Apenas foi referido pelas coordenadoras I e AP que não encontram desvantagens na prática da colaboração. Desta forma, podemos evidenciar as respostas das mesmas:

Eu, desvantagens não encontro (AP).

Não encontro nenhuma (I).

B4.1 Obstáculos para a colaboração

Como obstáculos para a prática da colaboração, as inquiridas aludiram alguns aspetos mencionados já anteriormente. Desta feita é de observar as respostas das coordenadoras. A inquirida P, remete-nos para a falta de diálogo, a personalidade individual, a motivação pessoal e a falta de disponibilidade e de abertura, enquanto a inquirida M refere a falta de disponibilidade para conciliar o trabalho, que deve ser feito em horário laboral, colocando como entrave a distribuição de horários, devendo nestes constar tempos que deveriam ser disponibilizados para as reuniões entre professores, por consequência, promotores desta colaboração. Esta ainda se refere ao facto da dificuldade de abertura e medo da exposição dos docentes perante os outros colegas.

(...) falta o espaço de diálogo. A nível pessoal a personalidade de cada um (...)
Aqui há um bocadinho ainda a mentalidade... (...). Eu noto que há colegas que têm algum receio em partilhar, ou porque têm menos experiência e às vezes parece que têm medo de dizer “Eu faço assim”, ou também acho que por uma questão de personalidade também (...). Há pessoas que não gostam (P)

(...) há pessoas que se fecham muito, custam muito a aceitar, quer a disponibilizar materiais, quer a partilhá-los, quer a abrir-se ou expor os materiais à opinião dos outros, e as pessoas têm de estar abertas e sensíveis porque o que se faz sempre é no sentido da melhoria. (...) é o facto de por exemplo, às vezes as pessoas partilharem material, quer dizer, ou por aceitarem materiais dos outros e depois não partilharem os seus, há sempre alguns que estarão mais abertos e mais disponíveis e outros menos disponíveis.

(...) a tal falta de disponibilidade das pessoas para o trabalho, e efetivamente se o próprio órgão de gestão não criar condições ou não(...), uma coisa é trabalhar em horário pós-laboral, e conciliar, e em detrimento da nossa vida pessoal, outra coisa é nós termos estabelecido no nosso horário um horário definido, que está dentro do horário de trabalho definido para isso (M).

De igual modo, como obstáculo à colaboração, também a coordenadora I refere a compatibilidade de horários.

Os horários nem sempre são compatíveis. (I)

Finalmente, a inquirida AP indica-nos obstáculos que se prendem, tal como referiram as inquiridas anteriores, com a distribuição dos horários, nomeadamente horas em comum para trabalho colaborativo, mas também aponta o reduzido número de

professores de apoio, o que faz com que os mesmos ministrem apoio a muitos alunos de várias turmas, em simultâneo, sendo então a falta de pessoal outro entrave para uma colaboração eficaz.

Se calhar mais falta de horas em conjunto para planificar, o mesmo professor de apoio dar apoio a várias turmas e isso faz com que, uma vez que temos muitos alunos e poucos professores, os professores são divididos por várias turmas, é certo e sabido que é muito difícil arranjar no horário burquinhos que dê para juntar toda a gente, se calhar isso faz com que seja difícil, é um fator desfavorável, ou seja, o facto de dar-se apoio a muita gente e não haver horários certos para toda a gente pode dificultar que depois as estratégias de colaboração sejam boas.

(...) há é muito pouco pessoal para e, portanto por vezes, se calhar a falta de pessoal e é o excesso de alunos que precisam do apoio, pode dificultar que haja essa colaboração, porque efetivamente há muitos alunos e poucos apoios. (AP)

Esta inquirida ainda faz menção à falta de coordenação entre os docentes, referindo que a periodicidade com que as mesmas práticas são realizadas depende de cada professor:

Pois, depende muito dos colegas (AP).

É de notar que a mentalidade dos docentes para a partilha ainda não está muito aberta, segundo as nossas inquiridas, sendo a falta de motivação e o receio da exposição os maiores obstáculos observados. Verifica-se também que a distribuição dos horários é um entrave às práticas de colaboração, referido por todas as entrevistadas, e a falta de pessoal, principalmente de professores de apoio educativo, como nos refere a inquirida AP, faz com que essa prática colaborativa nem sempre ocorra, devido ao excesso de trabalho.

Com a categoria C, *Processos de supervisão das práticas de colaboração*, pretendemos recolher as perceções dos coordenadores, relativas a:

- C1. Processos de supervisão

C1.1 Processos de supervisão das práticas de colaboração

Neste ponto é de denotar que, no geral, a prática da supervisão da colaboração não se evidencia. As coordenadoras não fazem uma supervisão direta, como é possível verificar através de algumas respostas dadas no que se refere à realização de práticas

supervisivas. As inquiridas P e AP direcionam a supervisão das práticas colaborativas para a realização, por parte dos docentes de apoio, em conjunto com os professores das turmas, de relatórios de balanço periodal e de final do ano letivo, sobre o decurso do apoio. Podemos então observar estes factos através das respostas dadas pelas coordenadoras referidas:

Não, sinceramente não, só realmente no final de cada período fazemos o balanço da forma como decorreu o apoio, no final do ano fazemos o balanço global com indicações ou propostas como deve funcionar, o melhoramento ou não no ano seguinte, mas em relação direta entre cada docente e aquilo que foi desenvolvido, aquele trabalho, não. Sinceramente, não. (P)

O tipo de supervisão que é feita pelo núcleo, digamos assim, é feita no acompanhamento do projeto, e isso vê-se no final do 1º período, com relatórios que a gente tem, através dos relatórios dos balanços que os professores fazem, quer os titulares das disciplinas, quer os professores do apoio, e no final do ano. Não há uma supervisão direta no serviço das pessoas, mas do balanço que elas fazem sobre o seu trabalho. (AP)

Por sua vez, a coordenadora I não observa a necessidade de fazer uma supervisão direta, referindo apenas que os docentes de apoio e de turma a informam do decorrer das atividades desenvolvidas. Assim, constata-se pela sua resposta, de acordo com a sua opinião, que:

Não há necessidade de o fazer uma vez que o professor titular da turma e o professor da turma estão sempre em sintonia e a par do que é necessário fazer e vão-me informando das atividades que vão desenvolvendo. (I)

No que diz respeito à participante M, esta considera realizar uma supervisão indireta do trabalho que é realizado autonomamente pelos colegas, quando o trabalho lhe é apresentado, no entanto acrescenta realizar uma supervisão direta quando se encontra presente nos momentos de trabalho coletivo, como podemos verificar pela sua resposta:

Necessariamente como as reuniões de trabalho são feitas sempre na presença do coordenador, (...) Acaba por haver essa supervisão, (...) eu não estou presente em todas as sessões, em todos os momentos de trabalho dos colegas, não estou, como é evidente não supervisiono diretamente. Supervisiono em última instância (...). Quando o trabalho chega a mim (...). Não é uma supervisão direta, mas sim indiretamente (...) mas só nesse caso, porque tudo o resto, todos os outros momentos de trabalho eu estou lá presente também, portanto há essa supervisão direta. (M)

Podemos assim observar que a supervisão da colaboração não é dinamizada pelas coordenadoras, apenas em momentos de apresentação de trabalhos realizados, como nos refere a coordenadora M, e na apresentação de relatórios, como nos referem as inquiridas P e AP.

Ainda sobre os processos de supervisão das práticas de colaboração, as inquiridas identificaram as dificuldades encontradas para a pouca ou nenhuma supervisão existente no que se refere ao trabalho dos professores de 2.º ciclo e dos professores de apoio educativo, sendo que a dificuldade mais evidente é a falta de entrega dos relatórios atrás referidos, por parte de alguns docentes, como nos referem as coordenadoras P e AP. A coordenadora P ainda refere que esses relatórios são entregues ao diretor de turma e não diretamente a ela, e a coordenadora AP remete para a incorreta divulgação sobre o preenchimento dos mesmos, como é possível verificar pelas suas repostas:

Há sempre uma relutância em preencher papéis relatórios, até porque nós temos alguns, apesar de que (...), os relatórios de apoio não me são entregues e portanto, eu não tenho conhecimento dos relatórios. O relatório de apoio é para entregar ao diretor de turma (P).

Maioritariamente nem sempre as pessoas cumprem com o preenchimento dos relatórios que terão... talvez não haja a divulgação mais correta dos mesmos nem do próprio projeto por parte do Conselho Executivo, mas, tirando isso não serão assim muito maiores as dificuldades. (AP)

Já a coordenadora M justifica a pouca supervisão realizada, pela falta de tempo, devido à sobrecarga de cargos que possui e também pela inexistência de situações que o justifiquem. Assim, a mesma refere que:

(...) para mim pessoalmente acaba por ser um bocadinho mais complicado porque o facto de acumular dois cargos limita-me essa disponibilidade, (...) por força das circunstâncias, tenho que me dedicar também para outras tarefas, que ocupam também bastante tempo para além da coordenação do departamento, e claro que limita essa disponibilidade. (...) também não considero que haja no departamento situações que careçam de uma particular supervisão, ou dizer que há um caso ou outro que precise de dicar uma atenção e ter um cuidado especial, não existe. (M)

Sobre este tópico, a inquirida I refere que não existem dificuldades para a prática da supervisão colaborativa, justificando esse facto com o reduzido número de alunos a usufruírem da modalidade de apoio educativo à disciplina que coordena:

No nosso departamento nós não encontramos [dificuldades], não existem dificuldades, uma vez que o número de alunos nas aulas de apoio é sempre muito reduzido. (I)

A prática da supervisão da colaboração entre professores de turma e professores de apoio, como podemos verificar, não se encontra enraizada devido essencialmente à falta de tempo, bem como à dificuldade em obter todos os relatórios do apoio educativo, no final de cada período letivo.

No que diz respeito à categoria D, *Contribuição da supervisão para as práticas de colaboração entre professores do 2º ciclo e de apoio educativo*, pretendemos recolher as perceções e opiniões dos coordenadores relativamente a:

- D1. Influência da supervisão sobre os procedimentos de colaboração

D1.1 Evidenciação da contribuição da supervisão, para as práticas de colaboração

Pretendemos neste ponto averiguar a forma como a supervisão poderá prestar um contributo de sucesso para que haja colaboração entre os professores. Desta forma as inquiridas P e I direccionaram as suas respostas mais para o tema da colaboração, deixando um pouco a supervisão dessa colaboração, de lado. Assim, a inquirida P refere que sente melhoria nas práticas de colaboração, bem como na forma de encarar o apoio educativo. Também a inquirida I nos diz, como poderemos verificar pela sua resposta, que o diálogo é essencial para os professores se sentirem apoiados. Assim:

(...) tem tudo a ver com o facto de as pessoas já estarem há mais tempo no departamento, de se conhecerem melhor, de terem começado a estabelecer relações profissionais e não só, e penso que está a melhorar. E também a forma como encaramos o apoio, esta colaboração é de uma forma mais positiva. Deixamos de ter aquele pudor de questionarmos como é que o colega fez, não é só de intrometermo-nos, mas é mesmo de cooperação e eu penso que nesse aspeto está melhor. Melhorou mas claro que há sempre [trabalho a fazer]. (P)

O diálogo entre colegas é sempre muito positivo e benéfico. Os colegas sentem que têm apoio incondicional sempre que necessitam do mesmo. (I)

Por sua vez, a coordenadora AP refere que a supervisão poderia ser útil se esta realmente se efetivasse e se fossem dadas condições para a sua prática, nomeadamente a apresentação dos relatórios do balanço do apoio e a implementação das medidas de apoio educativo, devidamente funcionais:

Se existisse uma supervisão e se as pessoas cumprissem aquilo que supostamente está estipulado, não digo durante o seu trabalho porque isso não se põe em questão, mas na questão da supervisão, de preencher os relatórios e, se depois as sugestões que são feitas, tendo em conta o balanço que se faz desses relatórios que os professores fazem, se calhar as práticas poderiam ser melhores e o apoio educativo poderia de certa forma até funcionar melhor. Agora precisava que toda a dinâmica que traz... que está por trás da implementação do apoio educativo funcionasse e as condições também fossem dadas, é mais por aí. (AP)

Por sua vez, a inquirida M simplesmente assume não ver relevância na melhoria das práticas colaborativas, através da supervisão pois considera que todo o trabalho realizado em torno desta temática é satisfatório:

(...) não vejo que um maior investimento da minha parte de supervisão pudesse trazer melhorias significativas porque acho que o trabalho que é feito já é suficientemente. (M)

Finalmente, com categoria E, *Fatores que contribuem para a concretização da colaboração*, pretendemos recolher as perceções e opiniões dos coordenadores relativamente a:

- E1. Fatores que contribuem para a concretização da supervisão das práticas de colaboração
- E2. Fatores que dificultam a supervisão das práticas de colaboração

E1. Fatores que contribuem para a concretização da supervisão das práticas de colaboração

Esta categoria pretende recolher as perceções e opiniões das coordenadoras referentes aos fatores, que de alguma forma contribuem para que haja uma efetiva supervisão das práticas colaborativas.

E1.1 Fatores que contribuem para a eficiência da supervisão das práticas colaborativas dos docentes do 2.º ciclo e de apoio educativo

A este respeito, a inquirida M considera que o bom relacionamento e a abertura se encontram na base de práticas sustentáveis de colaboração. Por sua vez, a coordenadora I refere que o respeito entre os colegas é fundamental para que a supervisão seja eficaz.

Assim referem que:

As relações que nós temos, relacionamo-nos bem, também proporcionados esses momentos pelo próprio órgão de gestão, e há abertura, há abertura. (M)

O respeito mútuo que existe entre todos os colegas do departamento. (I)

Assim, segundo as inquiridas, as relações humanas são a base do sucesso do processo de supervisão das práticas de colaboração.

E2. Fatores que dificultam a supervisão das práticas de colaboração

Ao contrário da anterior, esta categoria pretende recolher as percepções e opiniões das coordenadoras referentes aos fatores que dificultam a supervisão das práticas colaborativas.

E2.1 Fatores que dificultam ou impedem essa supervisão

Foram apresentados pelas inquiridas alguns constrangimentos que impedem a supervisão. A este respeito é possível verificar que as opiniões são díspares. Enquanto a inquirida M nos diz que existe relutância por parte dos docentes, em serem observados, a inquirida I refere que os constrangimentos se devem à incompatibilidade de horários, uma vez que os colegas do departamento se encontram a lecionar pelas diferentes escolas da unidade orgânica. Desta forma apresentamos as respostas das inquiridas:

(...) pode haver, e é um dos tais constrangimentos da supervisão, porque pontualmente (...) as pessoas têm sempre alguma relutância em aceitar ou uma observação, quer dizer, (...) é sempre um bocadinho delicado estar... mas que é uma função que está adstrita ao cargo e portanto, nós não nos podemos inibir de exercer, portanto, cabe a nós ter que o fazer. (M)

(...) a incompatibilidade dos horários e o facto das colegas estarem divididas pelas várias escolas da unidade orgânica. (I)

É evidente assim, que a supervisão da colaboração traz alguns constrangimentos, nomeadamente alguma relutância dos observados perante essa observação, como é evidenciado pela resposta da coordenadora M. Por sua vez, a incompatibilidade horária é outro fator apresentado pela inquirida I, pois nem sempre os horários laborais permitem uma supervisão mais regular, principalmente se os docentes não trabalham todos no mesmo edifício escolar.

Apresentados os resultados decorrentes do questionário realizado a professores, do 2.º ciclo do ensino básico, das disciplinas de Português, Matemática, Inglês e docentes de Apoio Educativo, bem como das entrevistas realizadas às coordenadoras dos departamentos que englobam essas mesmas áreas curriculares e Apoio

Educativo, torna-se, agora, pertinente confrontar esses resultados e analisá-los à luz das respostas obtidas, o que se procurará fazer no capítulo que se segue.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos dados, pretende-se, à luz dos mesmos, responder aos objetivos propostos nesta dissertação.

Uma vez que esta investigação nos remete para as práticas de colaboração entre professores de turma do 2.º ciclo e de apoio educativo, das disciplinas de Português, Matemática e Inglês, seleccionámos os docentes dessas áreas curriculares (de turma e de apoio educativo), de uma escola da Região Autónoma dos Açores, bem como os respetivos coordenadores de Departamento (Português, Matemática, Inglês e Apoio Educativo), a fim de percebermos a existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes já mencionados, bem como a existência ou inexistência de práticas de supervisão dessa colaboração. Assim, numa primeira instância, analisámos o tema numa perspetiva teórica no capítulo I, através de autores como Hargreaves (1998, 2003), Boavida e Ponte (2002), Lima (2002), e Shulman (2004, *In. Roldão, 2007*), que se debruçaram sobre esta temática, e que sublinharam que o trabalho colaborativo é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto estas práticas de colaboração ainda não se encontram muito instituídas nas escolas, devido a diversos fatores, como nos referem Day (2001), Tardif (2005, *In. Roldão, 2007*) e Alarcão (2007).

Desta forma torna-se pertinente verificar como se processa a colaboração entre estes docentes, na escola onde decorreu a investigação.

No que diz respeito ao capítulo II, este encontra-se direcionado para as práticas de supervisão promotora da colaboração entre professores, práticas estas que ainda encontram dificuldades de aceitação, segundo avançam estudiosos sobre a temática, tais como Sá-Chaves (2002, *In. Gaspar, Seabra & Neves, 2012*) e Alarcão e Canha (2013), no entanto sugerem estar em curso uma abertura de mentalidades. Cabe-nos a nós verificar como ocorrem essas práticas entre os docentes da escola em questão.

Assim, com base nos contributos teóricos que serviram de base a esta dissertação e nos dados recolhidos e apresentados, e para responder às perguntas de partida, apresentamos a nossa análise através de categorias delineadas com base nos objetivos propostos.

5.1 Verificar a existência ou inexistência de práticas de colaboração entre os docentes do 2.º ciclo e os docentes de apoio educativo

A existência de práticas de colaboração entre os professores de turma do 2.º ciclo e os professores de apoio será analisada com base nas respostas dadas através dos 26 questionários aplicados e através das 4 entrevistas realizadas. Desta forma convocámos Day (2001) que, conforme já citado anteriormente, nos recorda que o modo de agir dos docentes influencia a qualidade do ensino nas salas de aula.

Como se pode verificar através das médias e desvios padrão evidenciados na apresentação dos dados do questionário, nesta categoria, regista-se baixo consenso nas respostas dadas ao item 13 (*Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho* - $\bar{x} = 3,31$; SD = 1,289), no entanto o item 8 (*Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo* - $\bar{x} = 3,62$; SD = ,804) apresenta algum consenso nas respostas obtidas. Apesar de nem todos os docentes concordarem com a existência de uma colaboração frequente, estes valores indicam que os inquiridos concordam, embora não de forma muito expressiva, que existe colaboração entre os professores de turma e os professores de apoio educativo.

Também é visível uma correlação moderada entre estes dois itens de resposta em que $r = ,428$, considerando um nível de significância de 0,05. Assim, compreende-se que os professores que desenvolvem práticas colaborativas são também os que têm maior tendência a concordar, relativamente à frequência com que praticam a colaboração, com os colegas.

No que diz respeito às entrevistas realizadas, as inquiridas concordaram que existe alguma colaboração entre os docentes dos departamentos que coordenam, no entanto referiram que esta colaboração se restringe, em grande medida, à partilha de materiais e à troca de informações em conversas informais, sobre as dificuldades dos alunos, o que vai de encontro ao referido por Hargreaves (1998), ao afirmar que o trabalho colaborativo pode ser realizado através de conversas informais. No entanto, Day (2001) é mais cauteloso a este respeito quando refere que a colaboração nem sempre contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois por vezes apenas se restringe a essas mesmas conversas informais.

O questionário realizado a 26 professores permitiu-nos aferir a opinião dos docentes relativamente à existência de colaboração entre os professores de turma e de apoio educativo bem como à realização de práticas de colaboração pelos próprios. É de denotar que, apesar destes serem da opinião que a colaboração efetivamente existe, apenas desenvolvem algumas vezes práticas colaborativas com os seus colegas (de apoio ou de turma, conforme o tipo de professor), sendo esta a resposta dada pela maioria dos professores de turma (7), bem como pelos docentes de apoio educativo (5).

No que diz respeito à frequência com que as mesmas práticas são desenvolvidas, no geral, os docentes de turma e os docentes de apoio educativo consideram fazê-lo, em média, uma vez por semana, correspondendo a 6 respostas nesse sentido dadas pelos professores de turma e 4 pelos professores de apoio educativo. Os restantes docentes variaram as suas respostas em diferentes valores da escala. Por seu lado, as entrevistas possibilitaram evidenciar que não existe uma colaboração sistemática e intencional entre os professores de turma e de apoio educativo, ocorrendo em algumas circunstâncias informais, com maior ou menor regularidade.

Assim, é possível evidenciar que as práticas de colaboração, não se encontram enraizadas e sistematizadas na escola onde decorreu a investigação, apesar de já se verificarem situações informais de partilha, o que vai de encontro à afirmação de Lima (2002), quando nos diz que são raras, as escolas, em que existe colaboração.

5.2 Identificar, na ótica dos participantes no processo, os fatores que favorecem ou impedem essas práticas colaborativas

No que diz respeito a esta categoria de análise, podemos verificar, através dos questionários, que as respostas apresentaram um elevado grau de concordância, sendo o item 1 (*Considero a colaboração entre os professores de apoio e os professores das turmas a que prestam apoio, essencial para que o trabalho vá ao encontro das necessidades dos alunos* - $\bar{x} = 4,88$; $SD = ,326$) o que maior consonância apresentou, tendo os docentes concordado totalmente com a afirmação, à exceção de 3 (dois professores de turma e um de apoio educativo), que concordaram moderadamente.

Em relação aos itens 2 (*Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração* $\bar{x} = 4,00$; $SD = ,938$) e 3 (*Existe motivação*

por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração $\bar{x} = 4,27$; $SD = ,778$), estes apresentaram também concordância, apesar de menos expressiva, no entanto os inquiridos consideram que existe alguma motivação para a existência de colaboração por parte dos docentes das turmas de 2.º ciclo e de apoio educativo. É de notar que os professores que afirmaram a existência de motivação por parte dos professores de turma e de apoio educativo foram os que possuem entre 11 e 20 anos de serviço, no entanto consideram que os professores de apoio se encontram mais predispostos para a colaboração que os professores de turma do 2.º ciclo.

Também se verificou uma correlação entre o item 1 e o item 2 em que $r = ,523$, considerando um nível de significância de 0,01, indicativa de concordância pelos mesmos inquiridos, em ambas as asserções. Assim, os docentes que consideram mais elevada a motivação dos professores de turma para a colaboração, tendem também a reconhecer uma motivação elevada neste sentido, entre os professores de apoio.

Em relação a esta temática, as entrevistadas referiram que nem sempre os docentes estão motivados para as práticas colaborativas, no entanto, sempre que é necessário, os professores colaboram. Desta forma, evidencia-se perante as respostas dadas que o trabalho conjunto é fundamental para o sucesso dos alunos, sobretudo na medida em que o professor da turma tem um maior conhecimento das dificuldades dos alunos, devendo este transmiti-las ao professor de apoio educativo.

Quanto aos fatores que mais favorecem essas práticas, nos questionários e nas respostas abertas, os docentes evidenciaram que estes se centram no diálogo e na flexibilidade horária, tendo estas respostas sido dadas, de forma equilibrada, pelos professores da turma e pelos professores de apoio, não se mostrando divergências entre os tipos de professor relativamente a essas constatações.

No que diz respeito às entrevistas, as docentes inquiridas referiram, como fatores favorecedores dessas práticas, as conversas informais bem como a disponibilização, no horário dos docentes, de horas em comum para a efetiva realização de um trabalho colaborativo. Desta forma, as respostas abertas do questionário e das entrevistadas corroboram-se mutuamente.

Em relação aos fatores impeditivos, no questionário os docentes referiram a falta de flexibilidade dos horários e a falta de tempo, sendo que o primeiro factor foi mais apontado pelos professores de turma e o segundo pelos docentes de apoio educativo.

Nas entrevistas, as docentes inquiridas, tal como no questionário, apresentaram como impedimentos, o factor da flexibilidade horária e referiram, ainda, a falta de diálogo e a falta de motivação e de abertura, o que vai de encontro à opinião de Lima (2002) que nos diz que uma das formas de fragmentação do ensino é o isolamento profissional dos professores.

Podemos, ainda, verificar, através do questionário, que os docentes consideram a colaboração uma mais valia para o sucesso dos alunos, e reconhecem que existe alguma motivação para esta prática, apesar de comedida pois, como é possível verificar pelos resultados deste instrumento de recolha de dados, as posições expressas são moderadas. Sobre esta asserção destacamos Pereira (2012a), que nos transmite a ideia do reconhecimento dos docentes relativamente à importância das práticas de colaboração, apesar de ainda não se encontrarem devidamente implementadas nas escolas.

No que diz respeito à entrevista, as inquiridas são mais peremptórias quando afirmam que os docentes não se encontram motivados para a colaboração, apenas o fazem quando existem situações que o exigem. Concordam que não só as limitações temporais, mas também de disponibilidade dos professores, são os principais entraves à concretização da colaboração. Desta forma, podemos constatar que os docentes que responderam aos questionários concordam que a colaboração é essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem, pois “A forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula” (Day, 2001:23).

Os mesmos docentes também evidenciam que existe alguma motivação para a consecução destas práticas. É de referir que os professores que se encontram a meio da carreira docente, são os que apresentam uma maior predisposição para a efetiva concretização da colaboração. Estes factos, como podemos notar, contrapõem-se ao que referem as coordenadoras entrevistadas, relativamente à motivação para a colaboração pois, apesar dos docentes que responderam ao questionário evidenciarem a existência de alguma predisposição para a colaboração, as coordenadoras inquiridas referiram que nem sempre tal facto é evidente, pois nem sempre os docentes apresentam motivação para a prática colaborativa.

5.3 Caracterizar os procedimentos para a realização do trabalho colaborativo

No que diz respeito a esta categoria, parece ainda haver um longo caminho a percorrer até que a frase de Hargreaves (1998:277), “Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” se possa aplicar efetivamente na sua plenitude.

De acordo com as respostas dos questionários realizados, apenas o item 4 (*Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo* - $\bar{x} = 4,46$; SD = ,647) apresenta concordância entre as respostas dos docentes, sendo que a maioria dos questionados concorda totalmente com esta afirmação. O item 14 (*Planifico as aulas em conjunto com os outros professores de apoio educativo, que lecionam aos mesmos alunos que eu (se for professor da turma ou de apoio educativo)* $\bar{x} = 1,73$; SD = 1,343) revela uma elevada discordância nas suas respostas, evidenciando assim que a maioria dos docentes considera que a planificação das atividades não é feita com a colaboração do professor de turma e do professor de apoio. É de referir que os docentes pertencentes à faixa etária dos 41 aos 50 anos são os que mais consideram planificar em conjunto com os outros professores, ainda que de forma pouco expressiva. No que se refere ao item 16 (*Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo)* $\bar{x} = 3,08$; SD = 1,547), este revela muito baixo consenso entre os participantes no questionário, o que revela uma disparidade de práticas, que pode indiciar que a supervisão da relação de colaboração, contribuindo para a sua sistematicidade, não está a ser muito efetiva.

Também é possível verificar a existência de correlação entre os itens 4 e 16 ($r = ,443$), considerando um nível de significância de 0,05, indicativa de concordância moderada pelos mesmos inquiridos, nas mesmas afirmações.

Desta forma, podemos verificar que os docentes questionados (tanto os de turma como os de apoio educativo) consideram que os professores de apoio têm conhecimento sobre os conteúdos lecionados pelos colegas de turma do 2.º ciclo, sendo que a maioria

dos inquiridos concorda totalmente com esta perspetiva, no entanto não planificam as aulas em conjunto, como é visível pelas respostas dos inquiridos que referem, na sua maioria, nunca o fazer. Em relação ao nível de abertura para aceitar sugestões dos colegas, há pouca concordância nas respostas dadas.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, existe troca de informações entre os docentes, sobre os conteúdos lecionados, bem como a troca de materiais. No que diz respeito à planificação conjunta, as docentes inquiridas exprimem opiniões divergentes. Duas afirmam peremptoriamente que a planificação não é realizada em conjunto, enquanto que as outras duas afirmam que essa prática, apesar de nem sempre ser implementada, existe, o que nos sugere que é uma prática ainda pouco instituída, apesar de se realizar, com pouca regularidade, e apenas entre alguns docentes. É de referir que uma das formas de colaboração, segundo Little (1980, *In. Fullan & Hargreaves, 2001*) se centra na realização das planificações, pois esta apresenta os conteúdos, métodos e recursos a utilizar, procurando ir ao encontro dos resultados esperados através do desempenho dos alunos, o que não é visível nesta escola, tendo em conta esta análise dos dados recolhidos. As entrevistadas ainda referiram que nem sempre os docentes estão motivados para a colaboração, tal como já referido no ponto anterior (5.2), não demonstrando abertura para a partilha, por diversos fatores, como a personalidade ou o receio de partilhar os seus materiais. Podemos evidenciar assim que existem “dois tipos de interação profissional no ensino: as conversas entre colegas, mais comuns e frequentes, e as atividades práticas conjuntas, comparativamente menos frequentes (Lima, 2002:10).

Desta forma é visível concordância entre os docentes questionados e as entrevistadas, no que diz respeito à aplicação de ideias sugeridas pelos colegas, em situação de aula. Existe, contudo, uma divergência em relação à consecução conjunta das planificações. Ao nível dos questionários essa prática não é visível, no entanto nas entrevistas, de alguma forma, podemos observar algum esforço nesse sentido, apesar de não ser uma prática realizada por todos. Assim, podemos afirmar que já existe algum diálogo para a troca de informações, provavelmente circunscrita a alguns professores específicos e de forma pouco sistematizada, aproximando-se assim, ainda que de forma muito gradual, da ideia de Madureira e Leite (2003, *In. Carvalho, 2009:54*), que referem que o docente responsável pelo apoio educativo:

Constitui-se um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo a colaboração entre os dois, fundamental para o sucesso escolar dos alunos (...) em situação de risco. Este trabalho de colaboração inclui partilha de informação, decisões e responsabilidade.

5.4 Conhecer as perspetivas, sentimentos e vivências dos docentes perante as práticas de colaboração

A forma como os docentes encaram os processos de colaboração é essencial para percebermos a sua maneira/jeito de estar perante essas práticas, sendo estas uma via de alcançar uma pródiga e notável aprendizagem por parte dos alunos (Lima, 2002).

A análise cruzada dos resultados obtidos através do questionário e da entrevista revela a existência de algum desacordo nas respostas dadas a este nível. Assim, o item 9 (*Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos/ para a colaboração com os professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo* \bar{x} - 4,23; SD = ,719) e o item 11 (*Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes* \bar{x} - 4,69; SD = ,471) relevam elevada concordância nas respostas obtidas sendo, desta forma, visível que os docentes se sentem frequentemente motivados para a colaboração, nomeadamente os professores de turma. Por sua vez os professores de apoio educativo referiram que sentem motivação para a colaboração frequentemente e sempre em igual número de respostas. É de referir também que maioritariamente tanto os professores de turma como os de apoio educativo relatam aceitar sempre e com naturalidade, a realização dessas práticas de colaboração. É de salientar que estas respostas contrariam o que os docentes afirmaram no ponto 5.2 em relação à motivação para a colaboração. Assim, evidencia-se que, no que diz respeito ao item 2 (*Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração* \bar{x} = 4,00; SD = ,938) e ao item 3 (*Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração* \bar{x} = 4,27; SD = ,778), os docentes referem a existência de alguma motivação para a colaboração, mas nem sempre tal acontece, no entanto, no item 9 deste ponto (*Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos/ para a colaboração com os professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo* \bar{x} - 4,23; SD = ,719) estes mesmos docentes referem, na sua generalidade, sentirem motivação para as práticas colaborativas. Podemos desta forma

afirmar que, a opinião destes docentes, relativamente aos colegas, é de que os mesmos nem sempre estão motivados para a colaboração, no entanto, a opinião sobre as suas próprias práticas, é de motivação.

Ao mesmo tempo, e no que se refere ao item 12 (*Sinto-me apreensivo/a em partilhar materiais com os colegas* - $\bar{x} = 1,54$; SD = 1,104), a maioria dos inquiridos revela motivação para a partilha de materiais, no entanto, esta motivação contrapõe-se ao que foi referenciado no ponto anterior (5.3), em que as coordenadoras entrevistadas indicaram que nem sempre os docentes demonstram abertura para a partilha, devido a fatores divergentes como a personalidade de cada um ou mesmo o receio de partilhar os seus materiais.

No que diz respeito ao item 18 (*Promovo a troca de informações dos alunos com os professores com quem trabalho (de apoio educativo ou da turma)* $\bar{x} = 3,92$; SD = 1,164), este revela concordância, mas muito baixo consenso entre os participantes no questionário. Assim, apesar de em média afirmarem sentir motivação, há posições muito díspares a este respeito. Referindo Alarcão e Canha (2013), tem que existir um ambiente de confiança, de valorização pessoal e profissional, humildade acerca do nosso conhecimento e aceitação para promover a partilha de saberes, desta forma é de notar que os docentes pertencentes à faixa etária dos 41 aos 50 anos são os que apresentam mais predisposição para a partilha.

Apesar destes resultados, não existem correlações significativas entre os itens desta categoria.

Ainda através deste instrumento de recolha de dados, os docentes evidenciaram, em respostas abertas, que a colaboração incide, sobretudo, na troca de informações sobre o desempenho dos alunos, informalmente, e na realização de relatórios. O contexto em que essas práticas ocorrem com mais frequência, segundo os inquiridos, centra-se nas reuniões de avaliação de final de período. A este respeito, é importante citar Cohen (1991, *In*. Lima, 2002) que nos alerta que a qualidade construtiva da colaboração no crescimento cognitivo contínuo deve-se à troca de ideias e partilhas constantes entre pares, sobre os alunos, a gestão curricular e o trabalho desenvolvido dentro das salas de aula.

Através da entrevista pudemos evidenciar que, na perspetiva das coordenadoras, a colaboração é vista pelos docentes de uma forma positiva, no entanto nem sempre

revelam disponibilidade e abertura para realizarem práticas colaborativas, sendo um dos fatores o receio da exposição perante os colegas. Este ponto de vista vai ao encontro de Alarcão (2007) quando refere que, apesar das escolas promoverem um clima de colaboração, ainda é notório um individualismo perante o desenvolvimento do trabalho dos docentes.

Também referiram que, por vezes os docentes se inibem de partilhar materiais. Este facto, segundo as mesmas, deve-se à pouca abertura e ao receio de mostrarem os seus trabalhos. Ainda apurámos junto das mesmas que existe alguma troca regular de informações, sobre as dificuldades dos alunos.

Desta forma evidenciamos discordância em relação às respostas dos questionários, em que os docentes referem não se sentirem apreensivos quanto à partilha de materiais. Para que tal aconteça tem que existir um ambiente de confiança, de valorização pessoal e profissional, humildade acerca do nosso conhecimento e aceitação (Alarcão & Canha, 2013). Apercebemo-nos também de alguma discrepância entre as respostas das entrevistadas e as respostas aos questionários, no que diz respeito à motivação para a colaboração. No questionário as respostas apresentam um nível de concordância alto, enquanto que na entrevista é referida a falta de diálogo, o que nos revela que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (Tardif, 2005, In. Roldão, 2007:25).

Também é evidente, pelas respostas abertas do questionário, que os docentes, apesar de referirem motivação para a colaboração, apenas o fazem informalmente e nas reuniões de avaliação, sendo esta resposta considerada em número idêntico, tanto pelos professores de turma como pelos professores de apoio educativo. Face a esta situação podemos afirmar que o conceito de colaboração que os professores aqui revelam não é muito abrangente, uma vez que “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quanto a invasores” (Rudduck, 1991:31, In. Fullan & Hargreaves, 2001:72).

5.5 Identificar processos de supervisão que promovam a colaboração entre professores de turma e de apoio educativo

Em relação a esta categoria, é de salientar, no que ao questionário diz respeito, que o item 5 (*A supervisão é um facto na escola onde leciono* - $\bar{x} = 2,46$; $SD = 1,272$) apresenta desacordo moderado entre os docentes, evidenciando que não existe um consenso em relação à existência de supervisão ou não. No que diz respeito aos itens 6 (*A supervisão contribui para que haja uma colaboração eficaz entre os professores de apoio e das turmas* - $\bar{x} = 3,35$; $SD = 1,263$) e 7 (*Os coordenadores de departamento preocupam-se em promover a colaboração entre os professores de apoio educativo e os professores das turmas* - $\bar{x} = 3,50$; $SD = 1,449$) os resultados são moderados uma vez que os docentes concordam apenas moderadamente no que diz respeito à eficácia dos processos de supervisão sobre a colaboração e no que diz respeito à promoção da colaboração entre os docentes, por parte dos coordenadores, evidenciando-se assim que a supervisão será pouco efetiva nesta escola, ainda que se considere que tem potencialidades. Nesta categoria é visível a existência de correlação entre os itens 6 e 7 ($r = ,-.404$) considerando um nível de significância de 0,05. Os valores de correlação negativa implicam uma relação negativa, ou seja, quando um aumenta, o outro diminui. Os professores que mais consideram que a supervisão contribui para uma colaboração eficaz, são os que se revelam mais exigentes a este nível, revelando-se insatisfeitos com o nível de envolvimento dos coordenadores com a promoção da colaboração.

Por sua vez, as entrevistadas também referiram, sobre esta temática, que não são visíveis processos consolidados e estruturados de supervisão das práticas colaborativas, referindo mesmo que esses processos se baseiam essencialmente em conversas informais e na recolha de relatórios de final de período, realizados pelos professores de apoio em colaboração com os professores das turmas. Referem mesmo o facto de não sentirem necessidade de procederem à supervisão. Podemos, neste aspeto, comparar as respostas dos questionários com as respostas das entrevistas, existindo unanimidade quando as respostas se referem à inexistência de práticas de supervisão sobre a colaboração. As docentes entrevistadas justificam essa falta de supervisão através da incompatibilidade de horários bem como da relutância, por parte dos colegas, em serem supervisionados. É de referir, no entanto, que as coordenadoras consideram a supervisão

dessas práticas uma prática salutar sendo que as relações entre todos são fundamentais para que exista uma supervisão com sucesso.

Pode-se concluir desta forma que a supervisão das práticas de colaboração não é prática recorrente na escola onde decorreu a investigação. As coordenadoras entrevistadas consideram também que os docentes não se encontram predispostos a serem supervisionados. A este respeito, podemos observar a ideia de Pereira (2012a), que nos refere que a personalidade dos indivíduos pode ser considerada um entrave para a ocorrência do processo supervisão, e por consequência, inibir as práticas colaborativas. Ainda assim, as coordenadoras consideram que a supervisão é, em parte, realizada através de conversas informais e indiretamente, por análise de documentos. Apesar de referirem que essas práticas, em parte, são realizadas. Também é de referir que as coordenadoras não implementam outras práticas supervisivas, justificando esse facto por não sentirem necessidade. Pode-se deduzir desta conclusão que, por ser uma escola de pequenas dimensões e com um corpo docente reduzido, os processos supervisivos não requerem um nível de estruturação muito elevado e o diálogo pode ser uma mais valia para que esses processos sejam, apesar de informalmente, bem sucedidos.

Ao longo deste capítulo procurámos discutir os resultados obtidos à luz da teoria que informou o estudo e desse modo responder aos objetivos que nortearam esta investigação. De seguida, apresentamos as conclusões do estudo.

CONCLUSÃO

Esta dissertação dividiu-se numa parte teórica e numa parte empírica, sendo que a primeira parte foi dedicada à fundamentação teórica, apresentada em dois capítulos.

No primeiro capítulo abordou-se o tema da colaboração entre professores, e mais especificamente, entre professores de turma e de apoio educativo.

Através da análise bibliográfica efetuada, foi possível perspetivar através da opinião de vários autores que ainda existe um clima de individualismo perante as práticas de colaboração. Entre os autores citados, podemos observar a opinião de Tardif (2005, *In. Roldão, 2007:25*) que refere que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”, ou seja, perante este autor, ainda existe relutância na realização do trabalho colaborativo. Também Hargreaves (1998) refere que os professores tendem a manter a sua individualidade nas suas ações, como forma de lidar e ultrapassar as suas dificuldades.

Ainda Day (2001) nos diz que quando a prática da colaboração se restringe a conversas informais, por si só não contribui para o desenvolvimento da prática dos docentes, no entanto esse tipo de transmissão de informação é considerada uma forma de colaboração, como nos refere Hargreaves (1998).

Apesar desta prática ainda não se encontrar muito enraizada nas nossas escolas pois, e citando (Rudduck, 1991:31, *In. Fullan & Hargreaves, 2001:72*), “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro quanto a invasores”, é importante referir que a mesma traz mais-valias para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, outros autores apresentam perspetivas mais otimistas a este nível, referindo práticas colaborativas que começam a consolidar-se. Com base neste ponto de vista é de salientar Lima (2002) que nos diz que a colaboração é uma via para alcançar uma aprendizagem com sucesso, por parte dos alunos. Também podemos evidenciar Boavida e Ponte (2002) que referem que a colaboração constitui-se ainda como uma *práxis* essencial na atuação como estratégia de resolução de situações problemáticas que apresentariam dificuldades se tratadas individualmente. Ainda sobre esta asserção podemos referir Shulman, (2004, *In. Roldão, 2007:26*), quando refere que “As

dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente”. Podemos complementar esta ideia através da perspetiva de Boavida e Ponte (2002:3) quando nos dizem que “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente”, tendo como finalidade a ajuda recíproca com a finalidade de alcançar os objetivos delineados em benefício de todos os envolvidos.

Ainda é importante referir que cada vez é mais importante ter um ambiente de partilha e de estruturação coletiva de ensino (IGEC, 2012-2013) devendo o professor assumir esse papel perante uma sociedade cada vez mais exigente.

No segundo capítulo, abordou-se o tema da supervisão, com destaque para a supervisão enquanto promotora da colaboração.

Neste capítulo destacámos a importância do papel do supervisor que, segundo Oliveira-Formosinho (2002b), atualmente tem a noção que o ambiente escolar influencia as aprendizagens e promove um trabalho reflexivo, para que os docentes sejam autónomos e trabalhem em colaboração, para o sucesso dos alunos. Ainda Mesquita, Formosinho e Machado (2012:74) referem que a supervisão harmoniza uma aprendizagem sustentada, pois ensina "a ensinar, a partilhar, a escutar, a interagir e a aprender a aprender". Há, no entanto, alguns entraves apontados a esta prática. Já dizia Pacheco (2001:101) que "o professor goza, em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua acção e o seu pensamento".

No que se refere à segunda parte, que se refere ao estudo empírico, abordámos a metodologia da investigação utilizada, de natureza mista, sendo que os métodos de recolha de dados foram o inquérito por questionário e por entrevista, concebidos numa perspetiva complementar um do outro. Este facto permitiu analisar factos de diferentes perspetivas e cruzar os dados obtidos, permitindo assim uma maior coerência no estudo.

A investigação aproximou-se de um método de estudo de caso, pretendendo conhecer uma realidade específica, em profundidade através de “(...) um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: ‘o caso’” (Coutinho & Chaves, 2002:223) – na nossa investigação, o caso incidiu sobre uma escola da Região Autónoma dos Açores, de dimensões reduzidas, com um universo de aproximadamente 130 professores, sendo a sua maioria oriunda da Região Autónoma

dos Açores, e que integra alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Ainda a este respeito evidenciámos Morgado (2012), que nos diz que todo o conhecimento que este método gera, é mais sólido e contextualizado tendo em conta o seu aprofundamento no que se refere à análise dos dados recolhidos.

Assim, e para conhecermos as práticas de colaboração entre professores de turma e professores de apoio, bem como as práticas de supervisão dessa colaboração, neste contexto particular, recolhemos dados junto dos professores de turma e de apoio das disciplinas de Matemática, Português e Inglês – aquelas que nesta escola e ao nível do 2.º ciclo, são alvo de apoio – bem como das coordenadoras desses três departamentos e da coordenadora dos apoios educativos.

Nos últimos dois capítulos apresentámos os dados e debatemos os resultados da recolha desses dados.

Numa primeira instância, foi possível perceber que as práticas de colaboração ainda não são uma realidade sistemática e intencional na escola onde decorreu a investigação. Citando Perrenoud (2002:96):

pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas.

É possível asseverar através dos resultados dos questionários que os docentes reconhecem o valor da colaboração, se consideram estar abertos para a implementar, e em algumas circunstâncias até a praticam ou experimentam, no entanto, estas práticas não chegam de modo geral ao nível de uma planificação conjunta, por exemplo, nem são consensuais.

Pode-se afirmar, após a análise dos dados, que a idade e o tempo de serviço influenciam as respostas dadas nestes itens, parecendo haver maior abertura entre docentes já maduros, potencialmente mais confiantes das suas práticas.

Em relação às entrevistas, pudemos apurar alguma concordância nalguns aspetos, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de colaboração que é realizado. Este é sobretudo baseado na partilha de informações sobre os alunos e as suas necessidades, de modo informal.

Relativamente aos fatores limitadores da colaboração, destaca-se a indisponibilidade de tempos comuns ou de uma flexibilidade temporal que permitam

uma partilha mais profunda e a realização conjunta de planificações. A este respeito podemos destacar Mesquita, Formosinho e Machado (2009:5-6) que nos dizem que:

Na verdade, os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho.

Quanto aos fatores potenciadores, do trabalho colaborativo que “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades” (Alarcão & Canha, 2013:81), centram-se na existência de diálogo, apesar de informal, sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como na partilha de materiais, apesar de nem sempre ocorrer esta prática, essencialmente devido à inibição dos docentes. Podemos aqui destacar Day (2001:23) que nos diz que “A forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula”.

Também em relação à supervisão foi notória a sua ausência, tanto pelas respostas dadas aos questionários, como pelas objeções das entrevistas, que revelaram claramente que as práticas supervisivas focadas sobre a colaboração entre docentes de apoio e de turma não são uma realidade estruturada na escola onde decorreu esta investigação. Regista-se apenas uma supervisão feita informalmente, em diálogos com os professores, ou indireta, através da análise de relatórios produzidos pelos mesmos. Esta situação verifica-se, quer por não se considerar necessário aprofundar as práticas existentes, quer por fatores limitadores, dentre os quais se destacam o tempo destinado a esse fim e a disponibilidade dos participantes, apesar do reconhecimento generalizado da utilidade da supervisão.

É de referenciar o número reduzido de entrevistas efetuadas e de questionários aplicados. Este facto foi motivado pela opção do estudo se ter efetuado numa escola da Região Autónoma dos Açores, de pequenas dimensões e, como consequência, com um número reduzido de docentes que, no entanto, vivenciam a mesma realidade, permitindo assim uma maior coerência dos factos apresentados. O número de questionários recolhidos, embora aproximando-se da totalidade do Universo em estudo, limitou as análises realizadas, conduzindo à opção por estatísticas não-paramétricas. O mesmo

fator dificultou a realização de um pré-teste ao questionário, que poderia ter contribuído para uma maior validação dos dados recolhidos através de eventuais afinamentos do instrumento. É ainda de referir a limitação sentida no acesso a algumas obras de referência, causada pela insularidade. Ainda é de referir que teria sido útil complementar estas análises com a análise documental, o que foi inviabilizado pela ausência de registos formais das práticas de colaboração, na escola em análise.

Como propostas para estudos futuros sobre a temática abordada, seria interessante investigar:

- as práticas de colaboração em diferentes escolas da Região Autónoma dos Açores e de diferentes ciclos de ensino;
- as práticas de supervisão enquanto promotoras da colaboração em diferentes escolas da Região Autónoma dos Açores e de diferentes ciclos de ensino;
- a colaboração como promotora do sucesso do apoio educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:
<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028> [Consultado a 10/09/2013].
- Alarcão, I. (2007). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, 8, 119-128. Disponível em:
<http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado a 04/10/2015].
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alves, M., Flores, M. & Machado, E. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- [AERA] American Educational Research Association. (2011). AERA Code of Ethics: American Educational Research Association approved by the AERA Council. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. Disponível em:

<http://www.aera.net/AboutAERA/AERARulesPolicies/ProfessionalEthics/tabid/10200/Default.aspx> [Consultado a 10/11/2015].

Araújo, H. (2012). *Projetos de leitura e trabalho colaborativo: Concepções e práticas de professores e professores bibliotecários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2349> [Consultado a 29/08/2015].

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14703> [Consultado a 04/09/2015].

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Boavida, A. & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In *GTI (Eds.), Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069> [Consultado a 09/09/2015].

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2, nº 1 (3),68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> [Consultado a 17/10/2015].

-
- Brito, M. (2006). *Setúbal, as TIC e o Ensino do Inglês: Atitudes dos Professores*. Dissertação de mestrado em Didática das Línguas, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4666/1/207837.pdf> [Consultado a 04/10/2013].
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2009). *Professores de Apoio Educativo – Mediadores? Como? Quando?* Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2201> [Consultado a 31/08/2015].
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Correia, L. (2005). O estado da arte da educação Especial em Portugal: algumas considerações. *Inclusão*,6, 7-20.
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492> [Consultado a 10/18/2014].
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

-
- Duarte, A. (2007). *Concepção dos professores do Ensino Regular sobre os apoios Educativos e Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- DeKetele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernández, S. & Díaz, S. (2002). *Investigación: Investigación cuantitativa e cualitativa*. A Coruña (Espanha): Unidad de Epidemiologia Clínica e Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. Disponível em: http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/cuanti_cuali2.pdf [Consultado a 13/13/2014].
- Frade, C. (2011). *Ensino Colaborativo: Clima de partilha*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12056> [Consultado a 29/08/2015].
- Forte, A. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB 2, 3*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562> [Consultado a 29/08/2015].
- Forte, A. & Flores, M. (2011). Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção/ Formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45-2, 93-131. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1343/791> [Consultado a 10/09/2014].
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

-
- Gaspar, M., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios (pp. 29-37). In: C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In: J. Á. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 151-181.

-
- Meirinhos, M. & Osório A. (2010) - The case study as research strategy in education. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961> [Consultado a 17/10/2015].
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. In Simpósio de Organização e Gestão Escolar, VII, Aveiro, Portugal, 26-27 Abril 2012. Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929> [Consultado a 08/09/2015].
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Minayo, M. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/quantitativo_qualitativo_oposicao_ou_complementariedade.pdf [Consultado a 07/10/2015].
- Monteiro, C. (2012). *Caraterísticas das estruturas de ensino e recursos educativos para a abordagem de alunos com NEE - Um estudo exploratório descritivo nos concelhos de Olhão e Tavira*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Morais, C. (nd). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf> [Consultado a 18/10/2015].

-
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4392> [Consultado a 08/10/2015].
- Moreira, M. (2004). *O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia* - Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (pp.133-147). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4115> [Consultado a 08/09/2015].
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O. Valente (Orgs.). *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 39-60). Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2004). *Qualidade na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Olson, M. (1997). Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz & M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: Collaboration*

and educational reform (p. 13-25). New York, NY: State University of New York Press.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, A. (2013). *Biblioteca Escolar para todos: a colaboração com os professores titulares de turma do 1º ciclo -um estudo sobre a realidade do distrito da Guarda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2651> [Consultado a 29/08/2015].

Pereira, L. (2012a). *O trabalho colaborativo no departamento de Línguas de uma escola Secundária*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2736> [Consultado a 29/08/2015].

Pereira, P. (2012b). *O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3066> [Consultado a 10/09/2015].

Perrenoud, Ph. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

Perrenoud, Ph. (2006). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Pita Fernández, S. & Pértegas Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-

- Universitario Juan Canalejo. A Coruña (Espanha). 76-78. Disponível em https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf [Consultado a 12/10/2012].
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, E., Seabra, F., Queirós, H., Sousa, J., Lamela, C., Costa, N. & Morgado, J. C. (2015). Capítulo 9 – Avaliação Externa e seus efeitos: a perspectiva dos atores escolares. In: C. Barreira (org.), *Estudos Sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora. (No prelo).
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext [Consultado a 22/02/2014].
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2012). Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais. *Revista Espaço Pedagógico* 19(1), 102-120. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2829/1905> [Consultado a 22/02/2014].

-
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Serapioni, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf> [Consultado a 10/10/2013].
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. M. (2012). *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre os professores: que relações?* Tese de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2608> [Consultado a 29/08/2015].
- [SPCE] Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica - Carta Ética*. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%20%80%B0TICA.pdf> [Consultado a 07/11/2015].
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Revista Interacções*, 1(19), 38-55. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/470/424> [Consultado a 03/10/2015].
- Teixeira, E. B. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 1(2), 177-201. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/download/20204> [Consultado a 18/10/2015].
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

-
- Vasconcelos, A. (2009). *A SuperVisão colaborativa no ensino do Inglês no 1.º CEB*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11124/1/tese.pdf> [Consultado a 08/09/2015].
- Vergara, S. (2005). *Método de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Coleção em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2002). *Learner autonomy and teacher development: A brief introduction to GT-PA as a learning community (1)*. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/478> [Consultado a 10/09/2015].
- Vieira, M. (2000). *Apoios educativos num quadro de mudança da escola – dos conceitos à prática*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/657/1/Apoios%20educativos%20num%20quadro%20de%20mudan%c3%a7a%20da%20escola.pdf> [Consultado a 15/04/2014].
- Vieira, M. (2012). *A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do professor de educação especial*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1137/2/TM-ESEPF_2012Maria ConceicaoVieira.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1137/2/TM-ESEPF_2012Maria%20ConceicaoVieira.pdf) [Consultado a 15/04/2014].
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

REFERÊNCIAS A DOCUMENTOS OFICIAIS E DIPLOMAS LEGAIS

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação nas Áreas das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf [Consultado a 22/02/2014].

www.azores.gov.pt - Governo Regional dos Açores – Direção Regional de Educação. Disponível em: <http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/eduespeapoioedu/Paginas/EducacaoEspecial.aspx> [Consultado a 15/02/2014].

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro. Diário da República n.º 258/1977 - 1.ª série, Ministério da Educação e Investigação Científica. Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário. Disponível em: <http://digestoconvidados.dre.pt/digesto/pdf/LEX/491/96564.PDF> [Consultado a 16/02/2015].

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto. Diário da República n.º 191/1988 – 1.ª série. Ministério da Educação. Formação docente.

Decreto-Lei n.º 139/A/1990, de 28 de abril. Diário da República n.º 98/1990 – 1ª série. Ministério da Educação. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de maio. Diário da República n.º 149/1997 – 2ª série. Ministério da Educação. Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 10856/2005, de 13 maio. Diário da República. n.º 93/2005 – 2ª série. Ministério da Educação. Altera o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de maio.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio. Jornal Oficial n.º 84/2012 – 1ª série. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos da Região Autónoma dos Açores.

Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas. (2012-2013). Inspeção-geral da Educação e Ciência. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2012/AEE_12_13_(1)_Quadro_referencia.pdf) [Consultado a 05/05/2015].

Portaria N.º 23/2015, de 27 de Fevereiro. Jornal Oficial n.º 30/2015 – 1ª série. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Organização e gestão curricular do ensino básico.

Portaria n.º 75/2014, de 18 de novembro. Jornal Oficial n.º 127/2015 – 1ª série. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos da Região Autónoma dos Açores.

ANEXOS

Anexo 1

Pesquisa de estudos efetuados (Estado da Arte)

Data	Grau conferido	Área do grau conferido	Autor	Instituição	Título	Metodologia	Principais conclusões
2005	Doutoramento	Ramo do conhecimento em Educação Especial	Serrano, J.	Universidade do Minho	<i>Percursos e práticas para uma escola inclusiva</i>	Metodologia qualitativa - Entrevista	
2006	Mestrado	Didática de Línguas	Brito, M.	Universidade de Aveiro	<i>Setúbal, as TIC e o ensino de Inglês: atitudes dos professores</i>	Metodologia mista - Questionários e Entrevistas	Os professores de Inglês do distrito de Setúbal usam ainda muito pouco as tecnologias em trabalho letivo com alunos.
2007	Mestrado	Psicologia Educacional	Duarte, A.	Instituto Superior de Psicologia Aplicada	<i>Conceção dos professores do Ensino Regular sobre os apoios Educativos e Práticas Pedagógicas Diferenciadas</i>	Metodologia quantitativa - Questionários	O estudo revelou que o discurso dos professores do ensino regular, embora deixe transparecer alguns sinais de mudança, revela ainda algumas reticências em relação a determinados aspetos relacionados com os apoios educativos.
2009	Mestrado	Supervisão Pedagógica em	Ângela Sofia de Lacerda e Vasconcelos	Universidade do Minho	<i>A supervisão colaborativa no ensino do inglês no 1.º CEB</i>	Metodologia qualitativa: - Observação Inquérito por entrevista	A professora melhorou o seu desempenho profissional docente, reconceptualizando a sua prática e valorizando aspetos da aprendizagem dos alunos até então ignorados ou menosprezados, como seja, a sua participação ativa e negociada em todo o processo de ensino-aprendizagem ou o desenvolvimento de competências de reflexão sobre a sua aprendizagem. A “resistência” à mudança foi difícil de ultrapassar e a tradição e a rotina influenciaram sobremodo a inovação, a emancipação e até a subversão.

Data	Grau conferido	Área do grau conferido	Autor	Instituição	Título	Metodologia	Principais conclusões
2009	Mestrado	Teoria e desenvolvimento Curricular – Mediação em Educação	Carvalho, M.	Universidade de Lisboa	<i>Professores de Apoio Educativo – Mediadores? Como? Quando?</i>	Metodologia qualitativa – Entrevista e Pesquisa documental	Os resultados do estudo revelaram que os professores desenvolvem a sua função intervindo de forma abrangente e alargada, contactando com diversos intervenientes no âmbito do contexto escolar elegendo como micro-contextos particulares, o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao professor do ensino regular e às famílias, bem como o desenvolvimento de processos de articulação com os órgãos de gestão e com instituições externas à escola. Os entrevistados consideram que o professor de apoio educativo no desenvolvimento das suas funções deve ter um perfil que inclua competências pessoais, sociais e técnico/científicas.
2009	Doutoramento	Ciências da Educação – Especialidade de Desenvolvimento curricular	Forte, A.	Universidade do Minho	<i>Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB 2, 3</i>	Metodologia – Mista – Questionários e Entrevistas	Concluiu-se que a colaboração docente não se situa ao nível da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo ao nível dos espaços formais ou de atividades extracurriculares. Registou-se também uma conceção de colaboração que evidencia um desfasamento entre as suas perspetivas em termos teóricos e a realidade.
2011	Mestrado em Ciências da Educação	Educação Especial	Carla Manuela Lemos Silva Frade	Universidade Católica Portuguesa	<i>Ensino Colaborativo: clima de partilha</i>	Metodologia de natureza qualitativa: Observação participante Inquérito aberto	Grande a motivação para a docência existência de colaboração em muitos aspetos no modelo: na planificação e organização das atividades, na avaliação, na relação entre os docentes e na formação contínua. Aspetos menos positivos e que de alguma forma fragiliza este modelo, o tempo de apoio educativo reduzido, no âmbito da educação especial, que parece insuficiente para um atendimento de qualidade a crianças com necessidades educativas especiais.

Data	Grau conferido	Área do grau conferido	Autor	Instituição	Título	Metodologia	Principais conclusões
2012	Mestrado	Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica	Vieira, M.	Escola Superior de Paula Frassinetti	<i>A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento do docente de educação especial.</i>	Mista – Questionários e Entrevistas	Concluiu-se que os professores têm conhecimento da importância da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional de cada um. Também se concluiu que a prática supervisiva deve estar assente num clima de abertura, diálogo, reflexão e partilha. Os constrangimentos apontados para o desenrolar da supervisão basearam-se na incompatibilidade horária e na personalidade de cada indivíduo.
2012	Doutoramento	Liderança Organizacional	Silva, J.	Universidade Aberta	<i>Clima escolar, satisfação, stress profissional e colaboração entre os professores: que relações?</i>	Mista - por intermédio de testes de regressão linear e múltipla, e entrevistas	A partir dos resultados encontrados concluiu-se que, globalmente, a satisfação e o stress profissional influenciam a receptividade e o envolvimento em práticas de colaboração. Verificou-se que a satisfação profissional influencia o envolvimento dos docentes em práticas de colaboração ligadas à planificação e que o stress profissional, no geral, influencia apenas a receptividade dos docentes em receber e/ou coordenar formação sobre colaboração entre professores.
2012	Mestrado	Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica	Pereira, P.	Universidade Lusófona do Porto	<i>O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal</i>	Quantitativa - questionários	Podemos observar um desfasamento entre os subgrupos inquiridos, sobretudo em relação aos aspetos a ter em conta para sua nomeação, perfil e competências inerentes à função, e no trabalho a desenvolver e desenvolvido pelo Relator/Supervisor.

Data	Grau conferido	Área do grau conferido	Autor	Instituição	Título	Metodologia	Principais conclusões
2012	Mestrado	Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, no Curso de Mestrado de Ciências da Educação	Pereira, L.	Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa	<i>O trabalho colaborativo no departamento de Línguas de uma escola Secundária</i>	Mista – Questionário, Entrevista e Diário de bordo	Concluiu-se que os professores reconhecem a importância do trabalho colaborativo, mas existe uma certa acomodação a práticas de ensino individualistas. Também se verificou que se desvaloriza algum trabalho colaborativo balcanizado, sobretudo com colegas da mesma disciplina e do mesmo nível de ensino que se resume, praticamente, à troca de materiais e à planificação conjunta de unidades didáticas. Identificaram-se como condições para a prática de trabalho colaborativo, formação adequada, compatibilidade de horários, tempo disponível nos horários e sobretudo vontade de colaborar.
2012	Mestrado	Ciências da Educação – Educação Especial	Monteiro, C.	Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa	<i>Características das estruturas de ensino e recursos educativos para a abordagem em de alunos com NEE - Um estudo exploratório descritivo nos concelhos de Olhão e Tavira</i>	Mista – Questionários e Entrevistas	Com base na informação obtida concluiu-se que a maioria dos professores e técnicos afirmaram que sentiam bastantes dificuldades no cumprimento das suas tarefas profissionais, devido, sobretudo, à escassez de recursos humanos, à falta de software adequado para o ensino e à insuficiência de formação contínua. Também se apercebeu de que, em algumas escolas, as condições de mobilidade para pessoas com deficiência eram inadequadas.
2012	Mestrado	Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares	Araújo, H.	Universidade Aberta	<i>Projetos de leitura e trabalho colaborativo: Conceções e práticas de professores e bibliotecários</i>	Mista – Questionários, Entrevistas e Análise documental	As bibliotecas escolares das escolas analisadas apresentam várias propostas de atividades e estratégias colaborativas aos professores mas os parceiros ainda não trabalham em conjunto na planificação de aulas e na avaliação dos alunos. Contudo as escolas em estudo assumem-se como eixos centrais de um conjunto de atividades/estratégias colaborativas, ajudando a comunidade educativa a valorizar mais a leitura.

Data	Grau conferido	Área do grau conferido	Autor	Instituição	Título	Metodologia	Principais conclusões
2013	Mestrado	Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares	Pereira, A.	Universidade Aberta	<i>Projetos de leitura e trabalho colaborativo: Conceções e práticas de professores e bibliotecários</i>	Mista – Questionários, Entrevistas e Análise documental	As bibliotecas escolares das escolas analisadas apresentam várias propostas de atividades e estratégias colaborativas aos professores mas os parceiros ainda não trabalham em conjunto na planificação de aulas e na avaliação dos alunos. Contudo as escolas em estudo assumem-se como eixos centrais de um conjunto de atividades/estratégias colaborativas, ajudando a comunidade educativa a valorizar mais a leitura.

Anexo 2

Questionário

Questionário

Este questionário decorre no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, com o tema “Conceções e práticas de trabalho colaborativo: Estudo de caso com professores do 2.º ciclo e de apoio educativo de uma escola da Região Autónoma dos Açores”, a desenvolver na Universidade Aberta, sobre práticas de colaboração entre os docentes do 2º ciclo e os docentes de apoio educativo.

O questionário é anónimo, e toda a informação nele presente serve apenas para fins da investigação em questão, sendo mantida a confidencialidade em todo o processo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

A investigadora,

Sandra Pedras

(sandra_pedras@hotmail.com)

1. Dados pessoais

Caracterização pessoal

Por favor, assinale a(s) resposta(s) a cada questão que melhor o(a) descrevem:

Professor de Apoio

Professor de turma

Idade

Sexo M

F

N.º de anos de serviço

Grau académico	Inferior à licenciatura	<input type="checkbox"/>
	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
	Especialização/pós-graduação	<input type="checkbox"/>
	Mestrado	<input type="checkbox"/>
	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Disciplina que leciona	Português	<input type="checkbox"/>
	Matemática	<input type="checkbox"/>
	Inglês	<input type="checkbox"/>

a) Por favor, assinale com um círculo a resposta que melhor descreve o seu grau de concordância relativo a cada uma das afirmações abaixo, considerando a seguinte escala:

- 1) Discordo plenamente
- 2) Discordo moderadamente
- 3) Não concordo nem discordo
- 4) Concordo moderadamente
- 5) Concordo totalmente

1.Considero a colaboração entre os professores de apoio e os professores das turmas a que prestam apoio essencial para que o trabalho vá ao encontro das necessidades dos alunos.	1 2 3 4 5
2.Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração.	1 2 3 4 5
3.Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração.	1 2 3 4 5
4.Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo.	1 2 3 4 5
5.A supervisão é um facto na escola onde leciono.	1 2 3 4 5
6.A supervisão contribui para que haja uma colaboração eficaz entre os professores de apoio e das turmas.	1 2 3 4 5

7.Os coordenadores de departamento preocupam-se em promover a colaboração entre os professores de apoio educativo e os professores das turmas.	1 2 3 4 5
--	-----------

b) Por favor, proceda da mesma forma para as afirmações que se seguem, atendendo a que a escala corresponde a:

- 1) Nunca
- 2) Raramente
- 3) Algumas vezes
- 4) Frequentemente
- 5) Sempre

8.Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo.	1 2 3 4 5
9.Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos/ com os professores que lecionam às turmas em que tenho alunos.	1 2 3 4 5
10.Sinto motivação para a colaboração com os professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo.	1 2 3 4 5
11.Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes.	1 2 3 4 5
12.Sinto-me apreensivo(a) em partilhar materiais com os colegas.	1 2 3 4 5

c) Por favor, proceda da mesma forma para as afirmações que se seguem, atendendo a que a escala corresponde a:

- 1) Nunca
- 2) Uma vez por período
- 3) Uma vez por mês
- 4) Uma vez por semana
- 5) Diariamente

13.Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho.	1 2 3 4 5
14.Planifico as aulas em conjunto com os outros professores de apoio educativo, que lecionam aos mesmos alunos que eu (se for professor da turma).	1 2 3 4 5
15.Planifico as aulas em conjunto com os professores das turmas às quais dou apoio educativo (se for professor de apoio educativo).	1 2 3 4 5
16.Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que	1 2 3 4 5

trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma).	
17. Aplico, nas minhas aulas, ideias sugeridas pelos meus colegas do 2.º ciclo, da disciplina à qual dou apoio educativo (se for professor de apoio educativo).	1 2 3 4 5
18. Promovo a troca de informações dos alunos com os professores com quem trabalho (de apoio educativo ou da turma).	1 2 3 4 5

d) Por favor, responda às questões que se seguem, com base na sua experiência.

- Que fatores favorecem as práticas colaborativas entre os professores de turmas do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo?

- Que impedimentos encontra para que essas práticas sejam bem sucedidas?

- Em que aspetos incide a colaboração entre os professores das turmas, no 2.º ciclo, e os professores de apoio?

- Em que momentos e contextos tende a ocorrer a colaboração entre os professores das turmas, no 2.º ciclo, e os professores de apoio?

Conceções e práticas de trabalho colaborativo...

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3**Teste de U de Mann-Whitney**

Teste de U de Mann-Whitney

Categoria	Item	A
Existência/inexistência de colaboração entre professores do 2.º ciclo e professores de apoio educativo	Na minha experiência, existe colaboração entre os professores do 2.º ciclo e os professores de apoio educativo.	1,000
	Desenvolvo práticas colaborativas com os professores com quem trabalho.	,698
Fatores facilitadores ou impeditivos das práticas de colaboração	Considero a colaboração entre os professores de apoio e os professores das turmas a que prestam apoio essencial para que o trabalho vá ao encontro das necessidades dos alunos.	,938
	Existe motivação por parte dos professores das turmas do 2.º ciclo, para que exista colaboração.	,737
	Existe motivação por parte dos docentes de apoio, para que exista colaboração.	,363
Estratégias de colaboração	Os professores de apoio educativo têm conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores do 2.º ciclo.	,551
	Planifico as aulas em conjunto com os outros professores de apoio educativo, que lecionam aos mesmos alunos que eu (se for professor da turma ou de apoio educativo).	,698
	Aplico ideias sugeridas pelos meus colegas de apoio educativo, que trabalham com os meus alunos (Se for professor da turma ou de apoio educativo).	,737
Perspetivas, sentimentos e vivências perante as práticas de colaboração	Sinto motivação para a colaboração com os professores de apoio que lecionam aos meus alunos/ para a colaboração com os professores de 2.º ciclo que lecionam às turmas em que presto apoio educativo.	,938
	Aceito naturalmente as práticas colaborativas entre os docentes.	,979
	Sinto-me apreensivo(a) em partilhar materiais com	,660

	os colegas. Promovo a troca de informações dos alunos com os professores com quem trabalho (de apoio educativo ou da turma).	,737
Processos de supervisão das práticas de colaboração	A supervisão é um facto na escola onde leciono.	,586
	A supervisão contribui para que haja uma colaboração eficaz entre os professores de apoio e das turmas.	,660
	Os coordenadores de departamento preocupam-se em promover a colaboração entre os professores de apoio educativo e os professores das turmas.	,816