

Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente

Jorge Ávila de Lima¹ e Adolfo Fialho²

Resumo

A colaboração entre docentes é considerada por muitos autores como um poderoso fator de aprendizagem profissional dos professores e de eficácia das escolas. No presente trabalho, procura-se perceber se os níveis mais intensos de interação profissional entre colegas estão associados a maiores percepções de eficácia da escola e a menores sentimentos de dificuldade do trabalho. O estudo empírico foi realizado em três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário e analisados com recurso à estatística descritiva e inferencial e à análise de redes sociais. Os resultados mostram que é possível retirar diferentes conclusões sobre a matéria, consoante a análise tome como unidade de observação a escola ou o docente. Os resultados obtidos ao nível individual mostram que o envolvimento colaborativo dos docentes não apresentou associação significativa com as percepções sobre a eficácia da escola, mas mostrou uma associação clara e de sentido negativo com as percepções de dificuldade do trabalho docente.

Palavras-chave: colaboração docente; eficácia da escola; dificuldade do trabalho docente

Teacher Collaboration and Perceptions of School Effectiveness and of the Difficulty of Teachers' Work

Abstract

Teacher collaboration is regarded by many authors as a powerful factor that promotes professional learning and school effectiveness. This paper seeks to determine whether the most intense levels of professional interaction in

1 Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores. Email: javilalima@hotmail.com

2 Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores. Email: afialho@uac.pt

teaching are associated with higher perceptions of school effectiveness and lower feelings of difficulty at work. The empirical study was conducted in three elementary schools. Data were collected by means of a questionnaire and analysed using descriptive and inferential statistics and social network analysis. The results show that it is possible to draw different conclusions on the matter, depending on whether the analysis takes the school or the teacher as the unit of observation. The results at the individual level show that the collaborative involvement of teachers is not significantly associated with their perceptions of their school's effectiveness, but that collaboration is clearly and negatively associated with teachers' perceptions of the difficulty of their work.

Keywords: teacher collaboration; school effectiveness; difficulty of teaching

La colaboración entre docentes y las percepciones de la eficacia de la escuela y del nivel de dificultad de la enseñanza

Resumen

La colaboración entre los docentes es considerada por muchos autores como un poderoso factor de aprendizaje profesional de los docentes y de eficacia de las escuelas. El presente trabajo mira a darse cuenta si los más intensos niveles de interacción profesional con los compañeros se asocian con una mayor percepción de la eficacia de la escuela y con sentimientos más bajos de dificultad del trabajo. El estudio empírico se llevó a cabo en tres escuelas del primero ciclo de la educación básica. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario y analizados mediante estadística descriptiva e inferencial y análisis de redes sociales. Los resultados muestran que es posible sacar conclusiones diferentes sobre el asunto, de acuerdo con el análisis toma como unidad de observación la escuela o el maestro. Los resultados a nivel individual muestran que la participación colaborativa no presenta una asociación significativa con la percepción de la eficacia escolar, pero que muestra claramente una asociación negativa con la percepción de dificultad de la enseñanza.

Palabras clave: colaboración docente; eficacia escolar; dificultad de la enseñanza

Introdução

No campo da investigação educacional, desde há mais de uma década, há um amplo consenso, quer no estrangeiro (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998),

quer em Portugal (Fialho, 2011; Flores & Ferreira, 2012; Formosinho & Machado, 2009; Lima, 2002; Neto-Mendes, 1999), relativamente à ideia de que a colaboração profissional entre colegas é um fator fundamental de aprendizagem dos docentes no local de trabalho.

Também na área do estudo da eficácia e da melhoria das instituições educativas, inúmeros autores têm sublinhado desde há muito o contributo que as práticas colaborativas entre docentes podem dar para a capacidade de as instituições educativas conseguirem que os seus alunos atinjam resultados positivos (Lima, 2008; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

Não obstante a importância dos argumentos subjacentes a estas ideias, é ainda escassa, entre nós, a investigação dedicada a analisar de forma sistemática o modo como os professores interagem profissionalmente e aprendem uns com os outros nas suas escolas, sendo totalmente inexistentes os trabalhos de pesquisa que relacionam, do ponto de vista analítico, tais práticas colaborativas com os níveis de eficácia das instituições educativas onde são desenvolvidas e com as perceções dos docentes sobre a natureza do seu trabalho.

No presente texto, apresentamos e discutimos os resultados de um estudo empírico que procurou perceber que relação existe entre a colaboração profissional entre docentes, as suas perceções sobre a dificuldade do seu trabalho e os níveis de eficácia que imputam às organizações onde trabalham. O trabalho de campo foi realizado em três estabelecimentos de ensino portugueses, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O artigo encontra-se organizado em cinco partes. Após a primeira, que consiste na presente introdução, fazemos uma revisão da literatura sobre a temática em apreço. Seguidamente, descrevemos o estudo empírico realizado e, numa quarta parte, apresentamos os principais resultados da análise. Por fim, traçamos as principais conclusões e discutimo-las quanto ao seu significado e implicações.

Colaboração profissional entre professores

Embora seja desenvolvido habitualmente de forma isolada (Lima, 2002; Little, 1990; Lortie, 1975), o trabalho dos professores caracteriza-se por alguns fatores importantes de interdependência entre colegas (Bryk & Schneider, 2002). Por exemplo, o sucesso conseguido pelos docentes de um determinado grau de ensino ou ano de escolaridade depende, pelo menos em parte, do trabalho realizado pelos seus colegas nos anos anteriores. Para além disto, as políticas definidas ao nível de toda a escola condicionam o modo como cada docente consegue desempenhar o seu papel na sala de aula.

Contudo, o modo como as escolas estão organizadas limita fortemente a possibilidade de esta interdependência ser alargada a níveis mais profundos. Para tal contribuem diversos fatores: por exemplo, a tradição cultural do trabalho isolado na sala de aula, um currículo rígido prescrito que suscita pouca necessidade de trabalho conjunto entre os colegas e horários letivos que não criam espaços comuns livres para o trabalho colaborativo (Lima, 2002; Roldão 2007a). A ausência das condições organizacionais e culturais que possibilitem esta interdependência profunda é um obstáculo importante ao crescimento profissional dos docentes.

Moolenaar (2012) identifica na literatura três maneiras principais através das quais os padrões de interação entre os docentes de uma escola podem afetar positivamente as suas práticas de ensino: (1) criando oportunidades de aprendizagem com os colegas, (2) facilitando ou desencadeando processos de influência entre pares e de seleção de parceiros para a interação profissional (3) constituindo um ambiente psicologicamente seguro em que os professores se possam sentir apoiados nos seus esforços para melhorar.

É neste sentido que McLaughlin e Talbert (2006) enfatizam a importância da colaboração entre colegas para a sua aprendizagem profissional. As autoras destacam três funções principais deste tipo de colaboração nas escolas: (1) produção, aquisição e gestão de conhecimento pelos professores, quer *da* prática, quer *para* a prática; (2) desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes e (3) sustentação de uma cultura de escola, evitando que as práticas naveguem ao sabor das “modas educativas” e que os docentes enveredem por formas de trabalho totalmente individualizadas.

Com base nestes pressupostos, e não obstante a ambiguidade e fluidez da noção de comunidade no discurso educacional (Ferreira & Flores, 2012; Lima, 2012), têm-se desenvolvido nas escolas, particularmente no mundo anglo-saxónico, inúmeras iniciativas de organização de “comunidades de aprendizagem profissional”. De acordo com os seus defensores, este modelo organizacional constitui uma alternativa radical à matriz industrial que preside ainda hoje à estrutura e funcionamento da grande maioria das escolas. Em defesa desta alternativa, DuFour e Eaker (1998) sistematizaram seis características essenciais de uma comunidade de aprendizagem profissional:

1. *Missão, visão e valores compartilhados.* A essência de uma comunidade deste tipo reside na partilha de entendimentos e de valores fundamentais e no empenhamento coletivo na procura da concretização desses princípios.
2. *Inquirição coletiva.* Os membros da comunidade estão constantemente envolvidos em processos coletivos de questionamento do statu quo, de procura de

novas formas de trabalhar e de testagem e reflexão sobre os resultados das mesmas.

3. *Equipas colaborativas*. Uma comunidade de aprendizagem profissional estrutura-se com base num conjunto de equipas colaborativas que partilham um propósito comum e cujos membros aprendem uns com os outros.
4. *Orientação para a ação e para a experimentação*. Estas comunidades não se dedicam meramente à retórica sobre a mudança do ensino: elas procuram fazer a mudança e mostram-se intolerantes para com a inação.
5. *Melhoria contínua*. No seu cerne, as comunidades de aprendizagem profissional demonstram uma insatisfação constante com a situação presente e uma urgência em melhorar continuamente os modos de trabalho e de organização. Elas constituem ambientes de trabalho em que a experimentação e a inovação não são encaradas como a adesão temporária a tarefas ou projetos de mudança circunscritos no tempo e no espaço, mas antes como a forma habitual, permanente e definitiva de se lidar com as questões profissionais.
6. *Orientação para resultados*. Uma comunidade deste tipo reconhece que todos os seus esforços devem ser avaliados em função dos resultados que consegue obter e não apenas com base em juízos sobre a bondade das suas intenções.

Estas características têm sido sublinhadas, embora com ênfases diversas, por muitos outros especialistas da área (por exemplo, Bolam et al., 2005; Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Nelson, Slavit, Perkins, & Hathorn, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Debruçando-se especificamente sobre o caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, Nias, Southworth e Yeomans (1989) reforçam a pertinência de um espaço de diálogo informal que possa levar os professores a interagir uns com os outros. Assim entendidas, as culturas de colaboração manifestam-se em qualidades, atitudes e comportamentos que exprimem as relações entre os docentes, nas quais a cooperação e a ajuda, a confiança e a abertura mútuas assumem um lugar de especial destaque. Nos seus estudos em cinco escolas primárias inglesas, nas quais os professores trabalhavam de forma colaborativa, estes autores descobriram que tal prática profissional se sustentava em quatro pilares essenciais: a valorização dos professores, a promoção dos grupos, a abertura inter-individual e um sentimento mútuo de segurança.

Também Roldão (2009) advoga que o trabalho colaborativo se assume como um “conceito-chave” na gestão curricular feita pelos professores na escola. A autora

reforça tal argumento apelidando a colaboração de “cimento organizacional”, imprescindível à eficácia do desenvolvimento dos projetos da escola (p. 89).

Mas exatamente de que forma é que os professores podem aprender uns com os outros? Claramente, uma mera interação amistosa e relativamente vaga não é suficiente (Lima, 2001; Little, 1990). Roldão (2007a) adianta que para se atingirem tais propósitos, num trabalho efetivo em prol da aprendizagem dos alunos, é necessária uma

colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos. (p. 29)

Efetivamente, os professores manifestam atividade colaborativa quando mantêm regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspetos como os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos, a melhor forma de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala de aula, a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom ensino, a definição de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar as atividades de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado às reuniões entre colegas, ou o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los nas dinâmicas educativas. Exploram e aprofundam a dimensão colegial do seu trabalho quando discutem com os colegas as consequências de diferentes estratégias pedagógicas e a utilidade de diferentes materiais de apoio ou formas de organizar e gerir os grupos na turma; analisam e refletem conjuntamente sobre o trabalho realizado pelos alunos, procurando perceber em que medida as suas expectativas foram cumpridas; partilham entre si materiais pedagógicos; discutem boas práticas e procuram perceber em que medida são exequíveis nas condições particulares em que trabalham; desenham conjuntamente os seus planos de aulas; procuram, de forma consciente, articular o seu trabalho com o de outros colegas noutras turmas ou níveis de ensino; oferecem ou solicitam ajuda aos colegas sobre aspetos relativos ao domínio das tecnologias e da sua aplicação ao ensino, ou desenvolvem projetos pedagógicos conjuntos, entre muitas outras atividades. Algumas destas modalidades de interação têm consequências mais profundas e duradouras do que outras para a

melhoria das práticas (Lima, 2002; Little, 1990), mas todas configuram exemplos de interações colaborativas relevantes nas escolas.

Colaboração entre professores e percepções sobre a dificuldade do trabalho docente

O trabalho da docência é uma atividade complexa e altamente exigente (Perrenoud, 1996; Roldão, 2007b). Por esta razão, muitos professores sentem dificuldades e experienciam níveis elevados de ansiedade e de insegurança no exercício da sua profissão, especialmente quando o fazem de forma isolada, sem recurso ao apoio de colegas.

Num trabalho que é hoje um clássico da investigação sobre a profissão docente, Rosenholtz (1991) debruçou-se sobre os sentimentos de incerteza dos professores quanto à existência de uma cultura técnica no ensino à qual possam recorrer para tomar decisões pedagógicas e, consequentemente, assegurar-se da adequação das suas próprias práticas de ensino. Em particular, a autora concentrou-se em procurar perceber em que medida a incerteza sentida por muitos profissionais do ensino é uma consequência do contexto organizacional em que desenvolvem a sua atividade profissional. Efetivamente, nos contextos em que os professores não observam como os colegas trabalham e em que comunicam pouco entre si quanto ao que fazem de facto nas suas salas de aula, é difícil construir uma cultura técnica comum, o que faz com que as dificuldades sentidas por cada um na solidão das suas turmas sejam vividas frequentemente como sentimentos de limitações individuais, subjetivamente experienciados e raramente compartilhados.

É assim de esperar que os sentimentos de incerteza sobre a correção das práticas pedagógicas desenvolvidas sejam minimizados quando os docentes se envolvem em interações frequentes com os colegas. É também de esperar que o intercâmbio de informação entre colegas e a partilha de sugestões e de estratégias ajudem os docentes a sentirem menos dificuldades na realização do seu trabalho. A existência de uma cultura colaborativa numa escola poderá assim promover a *eficácia coletiva* do seu corpo docente – a convicção, disseminada entre os professores de um estabelecimento de ensino, de que estes, enquanto grupo, são capazes de lidar de forma eficaz com as tarefas e situações difíceis com que são confrontados (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004).

Redes sociais e colaboração docente

O conjunto dos docentes de uma escola e das interações profissionais que se estabelecem entre eles pode ser entendido como uma complexa rede social (Lima, 2005). Consequentemente, a abordagem teórica e metodológica da análise de redes sociais pode ser particularmente frutífera quando aplicada no estudo da colaboração entre colegas (Moolenaar, 2012). Não obstante os trabalhos pioneiros de Siskin (1994) e de Kochan e Teddlie (2006), no estrangeiro, e de Lima (2002), em Portugal, só muito recentemente é que os investigadores educacionais começaram a dar mais atenção a este tipo de perspectiva para estudar a colaboração entre professores (Coburn & Russell, 2008; Daly, Moolenaar, Bolívar, & Burke, 2010; Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009).

A fundamentação para se aplicar esta abordagem ao estudo da colegialidade no ensino assenta no pressuposto de que os padrões de relacionamento existentes entre os docentes afetam a sua aprendizagem profissional e a eventual alteração e melhoria das suas práticas de ensino (Daly, 2010; Moolenaar, 2012). A estrutura da rede de interações profissionais entre colegas – nomeadamente, a respetiva densidade – é assim entendida como um importante mediador das iniciativas de melhoria da escola que afeta, pelo menos indiretamente, as oportunidades de sucesso dos alunos (Moolenaar, 2012).

Colaboração docente e eficácia da escola

A qualidade das relações sociais existentes numa escola desempenha um papel fundamental na determinação da forma como esta tira partido das condições e oportunidades que se lhe apresentam. Num estudo em 53 escolas elementares holandesas, que utilizou uma abordagem de análise de redes sociais e no qual se analisou a relação entre a estrutura de rede, a confiança entre docentes e o clima de inovação da escola, Moolenaar e Sleegers (2012) descobriram que as escolas que apresentavam redes mais densas de contactos profissionais entre colegas eram também as que apresentavam climas de trabalho mais propensos à inovação. Com base nestes resultados, os autores aconselham que se invista na constituição de equipas de professores que se dediquem à discussão de assuntos profissionais, pois isso trará benefícios para a alteração das suas práticas pedagógicas, com consequências prováveis para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

Na realidade, este é um elemento-chave quando nos referimos às culturas de aprendizagem profissional na escola, que desafiam os professores a transformar o

seu local de trabalho numa comunidade de aprendizagem, promovendo o trabalho colaborativo, criando espaços de formação e reflexão conjunta, mediante processos de liderança encorajadores, que possam contribuir para promover aprendizagens, não apenas individuais, mas acima de tudo, da comunidade educativa em geral. No entender de Day (2001), este é um cenário absolutamente necessário para promover o desenvolvimento profissional do professor e as suas aprendizagens e, através delas, a melhoria da escola.

Na mesma linha de ideias, Kelchtermans (2009) considera que “a qualidade das relações colegiais entre os membros do corpo docente nas escolas é largamente reconhecida como um factor determinante e muito forte para o desenvolvimento da escola, para a implementação bem sucedida das inovações, para a satisfação profissional” (p. 77). Também segundo Fullan e Hargreaves (2001),

as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento –, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos. (pp. 90-91)

Existem, aliás, diversas evidências empíricas de que as comunidades de aprendizagem profissional constituídas ao nível da escola podem efetivamente melhorar a aprendizagem dos alunos (McLaughlin & Talbert, 2006).

Diversos estudos sugerem, pois, que uma condição necessária para que as escolas consigam atingir e manter níveis elevados de aprendizagem dos seus alunos é que os seus docentes trabalhem de forma colaborativa (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Kochan & Teddlie, 2006). As interações profissionais regulares entre colegas figuram frequentemente entre as características distintivas das escolas consideradas eficazes, destacadas na literatura da área (Sammons, 1999; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995), na qual se sublinha a existência, neste tipo de escolas, de uma visão e finalidades partilhadas, com unidade de propósitos entre os docentes, consistência e interdependência nas práticas pedagógicas e níveis elevados de colegialidade, funcionando estes estabelecimentos de ensino como autênticas organizações aprendentes (Figura 1).

Pelo contrário, as escolas ineficazes são entendidas como instituições caracterizadas por relações disfuncionais entre colegas, com vazios de comunicação, divergências quanto aos objetivos da escola e baixos níveis de colegialidade (Kochan & Teddlie, 2006). Reynolds (1998) sublinhou que as escolas classificadas como

inefizes parecem apresentar um conjunto de características que dificultam a sua melhoria, designadamente, a existência, no seio do seu corpo docente, de numerosos conflitos de personalidade, territórios exclusivos de certos subgrupos e conflitos e animosidade entre diferentes fações.

Mas as práticas colaborativas são apenas um dos muitos indicadores que figuram habitualmente nas listas dos traços identificadores de uma escola eficaz. Sammons, Hillman e Mortimore (1995) apresentam um conjunto mais completo de características distintivas deste tipo de escolas (Figura 1).

| Características das escolas eficazes | | |
|--------------------------------------|--|---|
| 1 | LIDERANÇA PROFISSIONAL | Firmeza e determinação Abordagem e participação Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem |
| 2 | VISÃO E FINALIDADES PARTILHADAS | Utilidade de propósitos Consistência das práticas Colegialidade e colaboração |
| 3 | AMBIENTE DE APRENDIZAGEM | Ambiente ordeiro Ambiente de trabalho atractivo |
| 4 | CONCENTRAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM | Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase académica Focalização no sucesso |
| 5 | ENSINO RESOLUTO | Organização eficiente Propósitos Claros Aulas estruturadas Práticas adaptativas |
| 6 | EXPECTATIVAS ELEVADAS | Expectativas elevadas em relação a todos os actores Comunicação das expectativas Oferta de desafios intelectuais |
| 7 | REFORÇOS POSITIVOS | Disciplina clara e justa Feedback |
| 8 | MONITORIZAÇÃO DO PROGRESSO | Monitorização do desempenho dos alunos Avaliação do desempenho da escola |
| 9 | DIREITOS E RESPONSABILIDADES DOS ALUNOS | Aumento da auto-estima dos alunos Atribuição de posições de responsabilidade aos alunos Controlo do trabalho dos estudantes |
| 10 | PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA | Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos |
| 11 | UMA ORGANIZAÇÃO APRENDENTE | Formação de professores baseada na escola |

Figura 1. Características distintivas das escolas eficazes.
(Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995)

Em face da revisão da literatura realizada anteriormente, é de esperar que (a) globalmente, escolas com culturas colaborativas mais fortes apresentem níveis coletivos mais elevados de perceção de eficácia da instituição e menores perceções globais de dificuldade do trabalho docente e que, (b) individualmente, professores mais colaborativos tenham maiores perceções de eficácia das suas escolas e sintam menos dificuldades no seu trabalho.

Estudo empírico

O nosso estudo baseou-se na análise das interações, opiniões e percepções de um conjunto de docentes de três escolas portuguesas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a que, por razões de natureza ética, nos referiremos apenas como Escolas 1, 2 e 3. O estudo empírico foi realizado numa região autónoma portuguesa. As escolas participantes foram selecionadas por serem organizações que mantêm laços fortes de cooperação, ao nível da formação inicial dos docentes, com a instituição de ensino superior na qual os investigadores trabalham. Tratou-se, pois, de uma amostragem intencional, não probabilística, pelo que não se faz, no presente texto, qualquer alegação de generalização dos resultados do estudo. No Quadro 1, apresentamos alguma informação descritiva básica sobre as três organizações escolares participantes.

Quadro 1

Caracterização do Corpo Docente das Escolas Estudadas

| Características do corpo docente | Escola | | | Total |
|------------------------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 | |
| Nº de docentes contratados | 4 | 3 | 5 | 12 |
| Nº de educadores | 3 | 4 | 8 | 15 |
| Nº de docentes do 1º CEB* | 10 | 15 | 21 | 46 |
| Nº de docentes de outros ciclos** | - | - | 4 | 4 |
| Nº total de docentes | 13 | 19 | 33 | 65 |
| Nº e % de respondentes | 13 (100%) | 19 (100%) | 32 (97%) | 64 (98%) |
| Nº de docentes do sexo masculino | 2 | 0 | 3 | 5 |
| Média de anos de serviço | 7.9 | 13.5 | 13.7 | 12.3 |
| Média de anos de serviço na escola | 2.8 | 3.1 | 10.4 | 6.7 |

Nota: * 1.º Ciclo do Ensino Básico;

** professores do 2.º Ciclo, de áreas especializadas (Expressão Musical e Educação Física)

Do conjunto de todos os profissionais que lecionavam nas três escolas, contámos com a resposta de 64 docentes (98%). Em termos absolutos, o número de docentes contratados não registava variações relevantes entre as escolas, mas em termos relativos tal realidade constituía contextos bastante diferenciados, dada a diferente dimensão das escolas, com a percentagem de contratados a representar 30.7% do total de docentes na Escola 1, 15.8% na Escola 2 e 15.2% na Escola 3.

No que respeita ao tempo de serviço docente, os professores possuíam uma média de 12.3 anos de serviço completo e 6.7 anos de serviço nas escolas em que se encontravam naquele ano. No caso particular de cada uma das escolas em estudo, encontrámos diferenças significativas na experiência profissional dos seus profes-

res, quer na globalidade da sua carreira, quer no número de anos de permanência na escola. A Escola 3 era aquela que apresentava um quadro docente mais jovem (com uma média de 7.9 anos de serviço). Foi também neste estabelecimento de ensino que encontrámos uma maior mobilidade docente: os seus professores possuíam, em média, 2.8 anos de experiência ao serviço desta escola.

Apesar de ser muito aproximada a média da experiência profissional dos docentes das Escolas 2 e 3 (13.5 e 13.7 anos, respetivamente), a diferença entre as médias de fixação na escola é evidente. A Escola 3 é, de todas, a que apresenta um quadro docente mais estável (com uma média de 10.4 anos de experiência ao seu serviço). À semelhança da Escola 1, também a Escola 2 possuía um quadro docente com alguma mobilidade: os seus docentes apresentavam, em média, cerca de 3.1 anos ao serviço daquele estabelecimento de ensino.

Relativamente à taxa de feminização do corpo docente, há a realçar sobretudo o número muito reduzido ou mesmo nulo de docentes do sexo masculino em qualquer das escolas, como é aliás norma neste nível de ensino, em todo o país.

Aplicámos um questionário a todos os docentes das três escolas, num total de 65 indivíduos. Responderam ao questionário os 13 docentes da Escola 1 (com uma taxa de resposta de 100%), os 19 docentes da Escola 2 (100%) e 32 dos 33 docentes da Escola 3 (96.9%).

Para estudar as interações profissionais verificadas entre os docentes, foram definidas nove atividades sobre as quais os mesmos se tiveram de pronunciar: 1) conversas sobre o comportamento de alunos; 2) conversas sobre práticas de ensino; 3) troca de opiniões sobre a organização curricular; 4) planificação e preparação de aulas; 5) conceção e elaboração de materiais; 6) partilha de materiais; 7) fornecimento de apoio no uso de audiovisuais e novas tecnologias; 8) receção de apoio no uso de audiovisuais e novas tecnologias e 9) desenvolvimento de projetos comuns. Os respondentes assinalavam, numa lista com os nomes de todos os colegas de escola, aqueles com quem tinham desenvolvido estes tipos de interações. A frequência anual das interações foi medida numa escala com quatro possibilidades de resposta: nunca, 1 a 2 vezes, 3 a 5 vezes e 6 ou mais vezes.

A perceção dos docentes relativamente à eficácia das suas escolas foi captada com base num conjunto de itens que contemplaram aspetos como: a liderança; a colaboração; a aprendizagem e sucesso dos alunos; as expectativas em relação ao envolvimento e desempenho dos professores, dos alunos e dos pais; a gestão do currículo, do tempo e da disciplina; a avaliação; a formação contínua, entre outros. Neste particular, a opinião dos docentes foi medida com base numa escala com cinco níveis de intensidade: sempre (5), nem sempre (4), poucas vezes (3), raramente (2) e nunca (1).

Por último, no que respeita às percepções dos docentes relativamente à dificuldade do seu trabalho, aqueles foram confrontados com um conjunto de tópicos relacionados com a gestão das suas práticas diárias e com as relações estabelecidas com os alunos, com os pais, com a direção e com os demais colegas. Ao responderem, os inquiridos foram convidados a optar entre cinco níveis de dificuldade: muito fácil (1), fácil (2), relativamente fácil (3), difícil (4) e muito difícil (5).

A análise dos dados quantitativos, descritiva e inferencial, foi realizada com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). A normalidade estatística das distribuições das variáveis foi testada através do teste de Kolmogorov-Smirnov. Tendo-se constatado que a grande maioria das referidas variáveis não apresentava uma distribuição normal, optou-se por conduzir a análise com base em testes não-paramétricos. Para analisar diferenças entre escolas e associações entre variáveis, utilizámos o teste não-paramétrico H de Kruskal-Wallis e o ρ de Spearman. Utilizámos ainda o programa UCINET, um *software* específico para a análise de redes sociais, para calcular a densidade das redes de relações em cada escola (percentagem do total de relações existentes relativamente ao total de relações possíveis).

Como nos interessavam sobretudo as interações mais relevantes, aplicámos alguns filtros estatísticos no sentido de conseguirmos transformar os dados, de forma a torná-los analisáveis com base nos critérios de exigência que estabelecemos. Assim, na maioria das análises, só considerámos as interações que se tivessem desenvolvido no nível mais elevado das opções de escolha previstas (6 ou mais vezes ao longo do ano letivo).

Resultados

Interações profissionais

No Quadro 2, apresentamos os resultados relativos aos níveis de interação profissional detetados nas escolas estudadas. A informação refere-se, de forma genérica, a todos os tipos de contactos estudados, independentemente da sua frequência.

Quadro 2

Médias das Interações Verificadas na Escola (Valores Absolutos e Percentagens)

| Interação profissional | Escola | | | | | |
|--|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | |
| <i>Nº de colegas de escola na interação</i> | <i>Média</i> | <i>d.p.</i> | <i>Média</i> | <i>d.p.</i> | <i>Média</i> | <i>d.p.</i> |
| Interagiu na sua escola | 9.92 | 2.66 | 5.58 | 3.42 | 10.41 | 7.13 |
| Conversou sobre o comportamento de alunos | 9.92 | 2.66 | 5.42 | 3.42 | 9.97 | 7.01 |
| Conversou sobre as práticas de ensino | 9.62 | 2.72 | 5.26 | 3.51 | 8.53 | 7.11 |
| Trocou opiniões sobre organização curricular | 8.85 | 2.85 | 5.11 | 3.62 | 7.56 | 6.69 |
| Preparou e planificou aulas em conjunto | 3.92 | 1.55 | 3.42 | 1.54 | 4.56 | 5.66 |
| Concebeu e elaborou materiais em conjunto | 5.54 | 2.11 | 3.26 | 1.94 | 4.97 | 5.90 |
| Partilhou materiais | 8.08 | 2.78 | 4.05 | 2.30 | 5.97 | 5.94 |
| Apoiou no uso de T.I.C. | 3.00 | 2.00 | 2.26 | 2.13 | 3.00 | 3.75 |
| Recebeu apoio no uso de T.I.C. | 4.00 | 2.24 | 2.68 | 1.49 | 2.94 | 2.54 |
| Desenvolveu projetos comuns | 5.31 | 3.22 | 3.11 | 1.66 | 6.16 | 5.85 |
| <i>% de colegas de escola na interação</i> | <i>Média</i> | <i>d.p.</i> | <i>Média</i> | <i>d.p.</i> | <i>Média</i> | <i>d.p.</i> |
| Interagiu na sua escola | 82.69 | 22.17 | 30.99 | 19.00 | 32.52 | 22.28 |
| Conversou sobre o comportamento de alunos | 82.69 | 22.17 | 30.12 | 19.00 | 31.15 | 21.90 |
| Conversou sobre as práticas de ensino | 80.13 | 22.71 | 29.24 | 19.50 | 26.66 | 22.22 |
| Trocou opiniões sobre organização curricular | 73.72 | 23.78 | 28.36 | 20.11 | 23.64 | 20.89 |
| Preparou e planificou aulas em conjunto | 32.69 | 12.94 | 19.01 | 8.55 | 14.26 | 17.68 |
| Concebeu e elaborou materiais em conjunto | 46.15 | 17.55 | 18.13 | 10.77 | 15.53 | 18.44 |
| Partilhou materiais | 67.31 | 23.19 | 22.52 | 12.76 | 18.66 | 18.56 |
| Apoiou no uso de T.I.C. | 25.00 | 16.67 | 12.57 | 11.83 | 9.38 | 11.72 |
| Recebeu apoio no uso de T.I.C. | 33.33 | 18.63 | 14.91 | 8.29 | 9.18 | 7.94 |
| Desenvolveu projetos comuns | 44.23 | 26.87 | 17.25 | 9.24 | 19.24 | 18.29 |

Se olharmos para os valores absolutos, vemos que na Escola 1 os docentes tendem a ter um número ligeiramente mais elevado de colegas com quem interagem profissionalmente do que na Escola 3 e que a Escola 2 regista um número médio de contactos sensivelmente mais baixo do que aquelas duas. Também é notório que a Escola 3 apresenta um desvio-padrão muito mais elevado do que as outras duas organizações, o que sugere que entre os seus docentes existem muito maiores variações em termos do número de colegas com quem interagem, comparativamente com as outras duas escolas. Outra tendência relevante é a gradual diminuição dos valores de interação profissional, à medida que vamos descendo na tabela, das conversas para as práticas.

Contudo, devemos ter em mente que estas escolas têm corpos docentes com dimensões diferentes, o que poderá influenciar os valores médios registados, pois, por exemplo, numa escola pequena, por mais colaborativo que um docente seja,

há sempre um teto máximo de colegas com quem poderá interagir. Por esta razão, a informação sobre os valores relativos da interação (percentagens, no Quadro 2) assume-se particularmente relevante. Neste sentido, globalmente, a Escola 1 aparece na dianteira, comparativamente com as duas restantes, no que respeita à colaboração verificada. A Escola 3 surge agora no extremo oposto desta comparação, apresentando, na generalidade, as percentagens mais baixas de interação profissional.

Esta primeira abordagem aos resultados, embora útil como primeiro contacto com três cenários colaborativos bastante diferentes, tem limitações, pois abrange qualquer contacto entre colegas, independentemente da sua frequência. Ora, a deteção dos níveis mais consistentes de colegialidade exige que nos concentremos nas relações entre professores que dão origem a contactos relativamente frequentes e não apenas a interações esporádicas. Com este princípio em mente, submetemos os dados a uma análise de redes sociais, aplicando-lhes um conjunto de sucessivos “filtros”, que foram transformando o conjunto inicial da informação disponível, no sentido de contemplar apenas aquelas interações que reunissem um número mínimo de seis contactos entre colegas ao longo do ano letivo. Depois, calculámos a sua densidade, que nos ajuda a perceber a conectividade média estabelecida dentro de uma rede de interações (Lima, 2010). No quadro que se segue (Quadro 3), apresentamos, por escola, as densidades (convertidas em percentagens) de cada um dos níveis de interação explorados.

Quadro 3

Densidade das Interações Verificadas para Cada Tipo de Interação (em Percentagem)

| Tipo de interação | Densidade por escola | | |
|--|----------------------|----------|----------|
| | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 |
| Conversas sobre comportamentos de alunos | 60.26% | 27.49% | 17.42% |
| Conversas sobre práticas de ensino | 33.33% | 16.96% | 11.36% |
| Troca de opiniões sobre a organização curricular | 24.36% | 13.46% | 9.09% |
| Planificação e preparação de aulas | 11.54% | 9.94% | 11.93% |
| Conceção e elaboração de materiais | 12.82% | 5.85% | 6.44% |
| Partilha de materiais | 17.95% | 6.43% | 9.66% |
| Apoio no uso das T.I.C. | 5.13% | 2.92% | 3.60% |
| Receção de apoio no uso das T.I.C. | 6.41% | 2.92% | 2.08% |
| Desenvolvimento de projetos comuns | 12.82% | 7.02% | 8.52% |

São agora notórias as diferenças entre as densidades das interações estabelecidas nas três escolas, que tendem a diminuir à medida que vamos descendo nas linhas e dirigindo a nossa análise para os tipos de interação que exigem um maior envolvimento dos seus intervenientes. O mesmo também tende a acontecer à medida que

avancamos nas colunas, notando-se uma tendência decrescente da densidade dos contactos profissionais que, para todos os tipos de relação, encontra na Escola 1 a sua manifestação mais elevada.

Aplicámos a estes dados o teste não-paramétrico *H* de Kruskal-Wallis, com o objetivo de percebermos se estas diferenças encontradas eram, ou não, estatisticamente significativas (Quadro 4).

Quadro 4

Significância Estatística das Diferenças de Envolvimento dos Docentes das Três Escolas, em Interações Profissionais Frequentes, nas Várias Áreas de Interação

| Tipos de interação | Significância das diferenças entre | | |
|--|------------------------------------|------------------|------------------|
| | Escolas 1 e 2 | Escolas 1 e 3 | Escolas 2 e 3 |
| Conversas sobre comportamentos de alunos | 1 > 2** | 1 > 3** | |
| Conversas sobre práticas de ensino | 1 > 2** | 1 > 3** | |
| Troca de opiniões sobre a organização curricular | 1 > 2* | 1 > 3** | 2 > 3* |
| Planificação e preparação de aulas | | 1 > 3* | 2 > 3** |
| Conceção e elaboração de materiais | 1 > 2* | 1 > 3** | |
| Partilha de materiais | 1 > 2** | 1 > 3** | |
| Apoio no uso das T.I.C. | | | |
| Receção de apoio no uso das T.I.C. | | | |
| Desenvolvimento de projetos comuns | | | |

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Como se pode observar, na maioria dos tipos de interação, a Escola 1 destacou-se por ter uma atividade colaborativa significativamente mais elevada do que as outras duas. Isto aconteceu, nomeadamente, ao nível das conversas sobre comportamentos de alunos, das conversas sobre práticas de ensino, da troca de opiniões sobre questões de organização curricular, da conceção e elaboração conjunta de materiais e da partilha de materiais, sendo muito significativa ($p < 0.01$) a quase totalidade destas diferenças. A Escola 2 também se revelou significativamente mais colaborativa do que a 3, em duas áreas de interação: a troca de opiniões sobre a organização curricular ($p < 0.05$) e a planificação e preparação conjunta de aulas ($p < 0.01$).

A eficácia das escolas aos olhos dos professores

Também quisemos conhecer as perceções dos participantes relativamente à eficácia da sua escola (Quadro 5).

Quadro 5

Percepção dos Professores sobre a Eficácia da sua Escola (Valores Médios e Desvio-Padrão)

| Eficácia da escola | Escola | | | | | |
|--|----------|------|----------|-------|----------|-------|
| | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | |
| Ítems | Média | d.p. | Média | Média | d.p. | Média |
| Liderança na escola | 4.77 | 0.44 | 4.63 | 0.50 | 4.10 | 0.60 |
| Clima da escola | 4.77 | 0.44 | 4.68 | 0.48 | 4.10 | 0.54 |
| Ordem no ambiente de aprendizagem | 4.77 | 0.44 | 4.79 | 0.42 | 4.42 | 0.62 |
| Atratividade do ambiente de aprendizagem | 4.85 | 0.38 | 4.53 | 0.61 | 4.00 | 0.73 |
| Otimização do tempo de aprendizagem dos alunos | 5.00 | 0.00 | 4.58 | 0.51 | 4.50 | 0.57 |
| Focalização no sucesso dos alunos | 4.92 | 0.28 | 4.84 | 0.37 | 4.71 | 0.46 |
| Expetativas da escola em relação aos professores | 4.77 | 0.44 | 4.58 | 0.51 | 3.84 | 1.27 |
| Expetativas da escola em relação aos alunos | 4.23 | 0.44 | 4.47 | 0.51 | 4.45 | 0.72 |
| Expetativas da escola em relação aos pais | 3.85 | 0.38 | 4.21 | 0.54 | 4.32 | 0.87 |
| Sentimento de participação nas decisões a tomar | 4.85 | 0.38 | 4.68 | 0.48 | 3.13 | 1.09 |
| Luta por objetivos comuns | 4.62 | 0.51 | 4.47 | 0.51 | 3.81 | 0.83 |
| Estruturação eficaz das aulas | 4.69 | 0.48 | 4.58 | 0.51 | 4.68 | 0.54 |
| Adaptação e individualização das práticas | 4.69 | 0.48 | 4.63 | 0.50 | 4.29 | 0.46 |
| Análise regular do desempenho do aluno | 4.62 | 0.65 | 4.63 | 0.60 | 4.74 | 0.58 |
| Responsabilização dos alunos | 4.08 | 0.49 | 4.37 | 0.76 | 4.61 | 0.56 |
| Exercício claro e justo da disciplina | 4.62 | 0.65 | 4.37 | 0.76 | 4.35 | 0.66 |
| Envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos | 3.15 | 0.69 | 3.84 | 0.37 | 3.94 | 0.68 |
| Adequação da formação contínua às necessidades | 3.15 | 1.07 | 3.95 | 0.62 | 3.77 | 0.96 |
| Média dos 18 ítems | 4.47 | 0.21 | 4.49 | 0.29 | 4.19 | 0.42 |

Através da leitura do Quadro 5, no qual aplicamos uma lógica de gradiente de cores para facilitar a leitura de tendências de resposta (usando a cor mais escura para as situações mais desfavoráveis, isto é, de percepção de menor eficácia, em termos comparativos), percebemos que é a Escola 3 que apresenta um cenário “mais negro” e a Escola 1 a que mostra, mais frequentemente, valores elevados de eficácia percebida. Contudo, em termos médios (média dos 18 ítems), as primeiras duas escolas não se diferenciam entre si. Outro facto de relevo é que a Escola 3 volta a apresentar, também a este respeito, os níveis mais elevados de variação interna entre os docentes.

Submetemos estes resultados ao teste não-paramétrico H de Kruskal-Wallis, que apontou para a existência de diversas diferenças estatisticamente significativas entre as escolas (Quadro 6).

Quadro 6

Significância Estatística das Diferenças entre as Três Escolas, quanto à Percepção dos Professores sobre a Eficácia da sua Escola

| Percepções de eficácia da escola | Significância das diferenças entre | | |
|--|------------------------------------|------------------|------------------|
| | Escolas 1 e 2 | Escolas 1 e 3 | Escolas 2 e 3 |
| liderança na escola | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| clima da escola | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| ambiente de aprendizagem ordeiro | | | 2 > 3* |
| ambiente de aprendizagem atrativo | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| otimização do tempo de aprendizagem dos alunos | 1 > 2** | 1 > 3** | |
| focalização no sucesso dos alunos | | | |
| expetativas da escola em relação aos professores | | 1 > 3** | 2 > 3* |
| expetativas da escola em relação aos alunos | | | |
| expetativas da escola em relação aos pais | 1 < 2* | 1 < 3** | |
| sentimento de participação nas decisões a tomar | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| luta por objetivos comuns | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| estruturação eficaz das aulas | | | |
| adaptação e individualização das práticas | | 1 > 3** | 2 > 3* |
| análise regular do desempenho do aluno | | | |
| responsabilização dos alunos | | 1 < 3** | |
| exercício claro e justo da disciplina | | | |
| envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos | 1 < 2** | 1 < 3** | |
| adequação da formação contínua às necessidades | 1 < 2** | 1 < 3* | |
| eficácia global (média dos 18 itens) | | 1 > 3* | 2 > 3** |

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Estes resultados mostram que a Escola mais colaborativa (Escola 1) registou níveis médios mais elevados de eficácia percecionada, quando comparada com a escola menos colaborativa (Escola 3), sendo a grande maioria das diferenças muito significativas ($p < 0.01$), embora isto não tenha ocorrido em todas as áreas. A Escola 2, por seu lado, apresenta-se de forma consistente com percepções mais fortes de eficácia, quando comparada com a Escola 3. Assim, é possível concluir que a escola menos colaborativa (Escola 3) é aquela em que se registam níveis médios mais baixos de eficácia percecionada pelos seus docentes, quando comparada com as outras duas, especialmente com a Escola 2.

Perceções da dificuldade do trabalho

Os resultados obtidos a respeito do grau de dificuldade que os inquiridos encontravam no desenvolvimento do seu trabalho diário são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7

Opinião dos Professores sobre a Dificuldade no Trabalho (Valores Médios e Desvio-Padrão)

| Perceções dos professores sobre a dificuldade | Escola | | | | | |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|
| | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | |
| | Média | d.p. | Média | d.p. | Média | d.p. |
| em relacionar-se com os alunos | 1.46 | 0.52 | 1.83 | 0.62 | 1.23 | 0.57 |
| em relacionar-se com os colegas da escola | 1.62 | 0.65 | 2.16 | 0.69 | 1.97 | 0.66 |
| em relacionar-se com a direção | 1.33 | 0.49 | 2.06 | 0.73 | 2.52 | 1.06 |
| em relacionar-se com os pais | 2.00 | 0.71 | 2.56 | 0.51 | 1.71 | 0.69 |
| de trabalhar em parceria com os colegas | 1.77 | 0.44 | 2.05 | 0.62 | 1.76 | 0.91 |
| de trabalhar em parceria com a direção | 1.50 | 0.52 | 2.11 | 0.76 | 2.52 | 0.87 |
| de trabalhar em parceria com os pais | 3.08 | 0.76 | 2.83 | 0.62 | 1.97 | 0.68 |
| de cumprir os programas estabelecidos | 2.92 | 0.49 | 2.84 | 0.90 | 1.87 | 0.63 |
| de planificar as áreas curriculares disciplinares | 2.00 | 0.71 | 2.42 | 0.69 | 1.76 | 0.44 |
| de planificar as áreas curriculares não disciplinares | 2.08 | 0.64 | 2.72 | 0.57 | 2.23 | 0.71 |
| de experimentar práticas inovadoras | 2.15 | 0.69 | 2.58 | 0.61 | 2.23 | 0.72 |
| de gerir o tempo | 2.15 | 0.69 | 2.84 | 0.76 | 2.13 | 0.72 |
| de gerir a organização espacial da sua sala | 1.62 | 0.65 | 2.42 | 0.69 | 2.10 | 0.91 |
| de gerir a organização e distribuição de tarefas | 1.77 | 0.73 | 2.50 | 0.51 | 1.65 | 0.66 |
| de utilizar recursos materiais adequados | 2.23 | 0.83 | 2.68 | 0.48 | 1.87 | 0.76 |
| de utilizar recursos audiovisuais adequados | 3.08 | 1.12 | 2.78 | 0.55 | 2.87 | 1.06 |
| de assegurar o cumprimento de regras na sala | 2.23 | 0.93 | 3.00 | 0.58 | 2.03 | 0.84 |
| de motivar os alunos para a aprendizagem | 2.69 | 0.63 | 3.00 | 0.49 | 1.87 | 0.76 |
| de mobilizar conhecimentos da formação inicial | 2.15 | 0.80 | 2.84 | 0.76 | 2.03 | 0.61 |
| de avaliar os alunos | 2.62 | 0.51 | 3.26 | 0.87 | 2.71 | 1.10 |
| média dos 20 itens | 2.15 | 0.36 | 2.58 | 0.32 | 2.03 | 0.48 |

Para facilitar a leitura dos dados, utilizamos novamente diferentes gradientes de cor, do mais claro (mais fácil) ao mais escuro (mais difícil). A Escola 2 é aquela cuja coluna aparece mais escura, isto é, em que os professores consideraram, em geral, mais difícil o seu trabalho. Em contrapartida, embora uma análise global dos gradientes de cor sugira que é na Escola 3 que se verificam os menores níveis de dificuldade percecionada, as médias globais identificadas mostram que, globalmente, as Escolas 1 e 3 não diferem substancialmente a este respeito. Por outro lado, e novamente, é a Escola 3 que apresenta os níveis mais elevados de variação interna entre os docentes quanto à variável em análise.

Aplicámos a estes dados o teste não-paramétrico H de Kruskal-Wallis, que apontou para a existência de diversas diferenças significativas (Quadro 8).

Quadro 8

Significância Estatística das Diferenças entre as Três Escolas, quanto à Perceção do Grau de Dificuldade do Trabalho Docente

| Perceções da dificuldade do trabalho | Significância das diferenças entre | | |
|--|------------------------------------|------------------|------------------|
| | Escolas 1 e 2 | Escolas 1 e 3 | Escolas 2 e 3 |
| relacionar-se com os alunos | | | 2 > 3** |
| relacionar-se com os colegas da escola | 1 < 2* | | |
| relacionar-se com a direção | 1 < 2** | 1 < 3** | |
| relacionar-se com os pais | 1 < 2* | | 2 > 3** |
| trabalhar em parceria com os colegas | | | |
| trabalhar em parceria com a direção | 1 < 2* | 1 < 3** | |
| trabalhar em parceria com os pais | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| cumprir os programas estabelecidos | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| planificar as áreas curriculares disciplinares | | | 2 > 3** |
| planificar as áreas curriculares não disciplinares | 1 < 2** | | 2 > 3* |
| experimentar práticas inovadoras | | | |
| gerir o tempo | 1 < 2* | | 2 > 3** |
| gerir a organização espacial da sua sala | 1 < 2** | | |
| gerir a organização e distribuição de tarefas | 1 < 2** | | 2 > 3** |
| utilizar recursos materiais adequados | | | 2 > 3** |
| utilizar recursos audiovisuais adequados | | | |
| assegurar o cumprimento de regras na sala | 1 < 2** | | 2 > 3** |
| motivar os alunos para a aprendizagem | | 1 > 3** | 2 > 3** |
| mobilizar conhecimentos da formação inicial | 1 < 2* | | 2 > 3** |
| avaliar os alunos | 1 < 2* | | 2 > 3* |
| Grau médio de dificuldade (média dos 20 itens) | 1 < 2** | | 2 > 3** |

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

A Escola 2 apresenta um vasto conjunto de aspetos em que os seus docentes sentem, em média, que o seu trabalho é mais difícil do que os da Escola 3. Isto acontece, por exemplo, com a dificuldade percecionada no relacionamento com os alunos ($p < 0.01$), no relacionamento com os pais ($p < 0.01$) e no trabalho em parceria com eles ($p < 0.01$), no cumprimento dos programas estabelecidos ($p < 0.01$) e na planificação das áreas curriculares disciplinares ($p < 0.01$), entre vários outros aspetos. O mesmo ocorre quando a Escola 2 é comparada com a Escola 1, pois, nesta última, em 2/3 das áreas de trabalho analisadas, os docentes sentem, comparativamente, que o seu trabalho é mais fácil. Contudo, existem poucas diferenças significativas, a este respeito, entre as escolas 1 e 3, e as poucas que existem são de sinal contraditório.

Assim, é possível concluir que a escola mais colaborativa (Escola 1) apresenta níveis mais baixos de percepção de dificuldade do trabalho docente, quando comparada com a Escola 2, mas não mostra diferenças estatisticamente significativas, a este respeito, quando comparada com a escola menos colaborativa (Escola 3).

Relação entre interação profissional, sentimentos de dificuldade e percepção da eficácia da escola: análise ao nível individual

As análises acima realizadas, embora bastante informativas, também demonstram algumas das limitações das abordagens que comparam escolas entre si, com base em valores médios registados por escola. Efetivamente, pode ser que uma organização escolar apresente, por exemplo, níveis médios de interação profissional mais elevados do que as outras e níveis de percepção mais baixos de dificuldade no trabalho, mas isto não significa necessariamente que sejam os professores mais colaborativos a ter uma percepção mais reduzida da dificuldade da sua atividade profissional. Retomaremos este aspeto aquando da discussão final dos resultados.

Depois de identificadas as diferenças globais existentes entre as três escolas, interessava-nos, pois, perceber também quais as relações existentes entre todos os aspetos anteriormente analisados, tendo por unidade de análise o docente, isto é, procurando perceber se são os professores com mais atividade colaborativa aqueles que manifestam percepções mais favoráveis de eficácia da instituição em que trabalham e percepções mais baixas de dificuldade do seu trabalho. A análise consistiu na determinação da correlação não-paramétrica (*Rho* de Spearman) entre estas diferentes variáveis, ao nível individual (Quadro 9).

Quadro 9

Correlação entre Nível de Colaboração Profissional, Percepção da Eficácia da Escola e Percepção do Grau de Dificuldade do Trabalho Docente

| Nº de colegas de escola com/a/de quem, pelo menos seis vezes, | Percepção de eficácia da escola | Percepção do grau de dificuldade do trabalho docente |
|---|---------------------------------|--|
| conversou sobre o comportamento de alunos | 0.029 | - 0.263 |
| conversou sobre as práticas de ensino | 0.028 | - 0.216 |
| trocou opiniões sobre a organização curricular | 0.019 | - 0.208 |
| preparou e planejou aulas | 0.038 | - 0.148 |
| concebeu e elaborou materiais | - 0.102 | - 0.256 |
| partilhou materiais | 0.013 | - 0.222 |
| deu apoio no uso das T.I.C. | - 0.207 | -0.247 |
| recebeu apoiou no uso das T.I.C. | -0.116 | -0.415** |
| desenvolveu projetos comuns | -0.193 | -0.408** |

Nota: ** $p < 0.01$

Os resultados mostram a inexistência de qualquer associação estatística entre o nível individual de envolvimento colaborativo com colegas e as percepções individuais de eficácia da escola. Contudo, no que respeita à relação entre atividade colaborativa e percepções da dificuldade do trabalho docente, tais resultados são claros: em todos os tipos de colaboração, a relação prevista teoricamente (de sentido negativo) é verificada, isto é, quanto maior o nível individual de envolvimento colaborativo, menor a percepção individual da dificuldade do trabalho, atingindo esta relação até, em dois casos (recepção de apoio nas TIC, $\rho = -0.415$, $p < 0.01$; e desenvolvimento de projetos comuns, $\rho = -0.408$, $p < 0.01$), expressão estatística fortemente significativa.

Discussão e conclusões

Quando iniciámos o nosso estudo, interrogávamo-nos se as três organizações escolares estudadas possuíam culturas de colaboração com as características descritas na revisão bibliográfica realizada no presente artigo e se colaboração profissional e percepções da eficácia da escola se encontravam relacionadas, uma vez que a literatura da especialidade (p. ex., Lima, 2008; Sammons, 1999) aponta a colegialidade docente como uma característica importante das instituições de ensino eficazes. Por outro lado, e tendo em conta que a atividade docente é um trabalho complexo, caracterizado por níveis elevados de incerteza e de ansiedade, sobretudo quando desenvolvido de forma isolada, procurávamos entender que concepções os docentes

participantes tinham sobre o grau de dificuldade do seu trabalho e pretendíamos saber se, como a literatura prevê, tais concepções eram mais favoráveis quando os docentes interagiam mais frequentemente com os seus colegas de escola em matérias de natureza profissional. Esta última questão procurava testar a ideia, também sugerida pela literatura revista, de que uma forma importante de reduzir a incerteza e a ansiedade inerentes à complexidade teórica, técnica e ética do ensino é alimentar a prática profissional colaborativa, uma vez que a partilha de ideias, a ajuda mútua e o trabalho conjunto entre colegas podem fomentar o surgimento de sentimentos de maior eficácia entre os docentes e, conseqüentemente, de menores percepções de dificuldade do seu trabalho.

Os resultados a que chegámos a propósito destas questões prestam-se a interpretações algo diferentes, embora não contraditórias, consoante elegemos como nível de análise a escola como um todo ou descemos ao nível individual dos docentes e vemos como aí se associam as variáveis. No primeiro caso, os resultados apontam claramente para a existência, em média, de uma percepção de menor eficácia da escola na organização estudada que apresentou os índices de colaboração docente mais reduzidos, a Escola 3. Contudo, quando comparámos globalmente as três escolas, não encontrámos uma relação linear entre os respetivos níveis de atividade colaborativa e as percepções de dificuldade do trabalho docente manifestadas globalmente pelos seus docentes.

Já quando a análise foi conduzida a um nível mais fino, na esmagadora maioria das correlações apuradas entre o nível individual de interação profissional e as percepções individuais de eficácia da escola, os valores encontrados foram quase nulos ou até negativos, o que sugere que o número de colegas com quem os docentes se envolviam em relacionamentos profissionais relativamente intensos não estava associado, nas três organizações estudadas, a qualquer variação nas suas percepções da eficácia da sua escola. Por outras palavras, os professores colaborativos não pareciam considerar a sua escola mais eficaz, comparativamente com os menos colaborativos, o que sugere que uma escola mais colaborativa pode ser considerada mais eficaz pelos seus docentes, mas não são necessariamente os seus docentes mais colaborativos que assim pensam. Admitimos até que possa acontecer que os professores mais colaborativos, por terem um maior envolvimento nas questões da sua escola como um todo, acabem por ser mais críticos relativamente a aspetos organizacionais que não são sequer, muitas vezes, objeto de reflexão por parte dos seus colegas mais isolados.

Contudo, a colaboração mais intensa parece ter, inequivocamente, no caso das três organizações estudadas, um efeito ao nível da redução dos sentimentos de dificuldade no exercício da profissão no local de trabalho, nas suas várias ver-

tentes. Com efeito, são os docentes que interagem com mais colegas, a um nível mais aprofundado, que revelam sentir menos dificuldades no seu trabalho. Ao colaborarem com mais colegas, os professores tendem a sentir que o seu trabalho se torna menos difícil. Este resultado é congruente com as perspetivas abordadas na revisão da literatura, segundo as quais o envolvimento dos docentes em redes de colaboração com colegas ajuda-os a desenvolverem-se mais profissionalmente, aprendendo novas estratégias de trabalho e adotando novas perspetivas que os ajudam a resolver ou, pelo menos, a lidar melhor com situações que anteriormente consideravam de difícil solução. O ensino é de facto uma atividade complexa, do ponto de vista teórico, técnico e ético, mas isto parece ser experienciado de forma menos intensa, nas três organizações estudadas, quando os professores estabelecem laços profissionais relativamente duradouros entre si e quando se dedicam em conjunto à discussão, partilha, planificação e reflexão sobre o modo como trabalham. Não podemos afirmar, com toda a certeza, que, por exemplo, a Escola 1, onde se registaram os maiores níveis de colaboração profissional e os menores níveis de dificuldade imputada ao trabalho, fosse uma verdadeira comunidade de aprendizagem, até porque não dispúnhamos de informação suficiente sobre um conjunto importante de indicadores (mencionados, por exemplo, por Dufour & Eaker, 1998; McLaughlin & Talbert, 2006; Nelson et al., 2008, entre outros) que seriam necessários para que formulássemos tal juízo, mas não restam dúvidas de que era a organização onde estavam reunidas melhores condições para que os professores desempenhassem a sua atividade profissional de uma forma menos sofrida e compartilhassem com os seus colegas as suas dúvidas e assim crescessem em conjunto com eles.

Para além destas implicações teóricas, relativas ao poder da colaboração profissional para atenuar ou até eliminar as experiências de dificuldade no exercício da atividade docente, o presente artigo também tem implicações de carácter metodológico que poderão interessar aos autores que desejem realizar estudos baseados na comparação entre escolas. Com efeito, as primeiras análises que realizámos (comparação entre escolas com base em valores médios por escola) permitiram perceber tendências globais, mas não autorizaram relacionar as variáveis entre si de uma forma estatisticamente consistente. Para apurarmos com mais rigor se a atividade colaborativa dos docentes estava associada à sua perceção de dificuldades no trabalho e às suas perceções sobre a eficácia da sua escola, tivemos de abandonar a análise realizada unicamente ao nível global da escola. Na verdade, uma escola pode apresentar níveis médios elevados numa variável A e níveis médios baixos numa variável B, mas isto não significa que sejam os professores que registam valores altos na primeira variável aqueles que manifestam valores baixos na segunda, pois,

ao nível individual, os dois aspetos podem não estar estatisticamente associados. A única forma de percebermos esta relação, de forma rigorosa, é realizando a análise ao nível individual e não com base em médias de escola.

Referências bibliográficas

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report RR637. Londres: Department for Education and Skills.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(Supplement), 751-781.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Daly, A. J. (Ed.) (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Daly, A., Moolenaar, N. M., Bolívar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferreira, F. I., & Flores, M. A. (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: Contributos para uma concepção democrática emancipatória. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Orgs.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas* (pp. 201-248). Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Fialho, A. (2011). *À descoberta da profissão docente: Culturas de escola e aprendizagem profissional do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (Orgs.). (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas*. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kochan, S., & Teddlie, C. (2006). An evaluation of communication among high school faculty using network analysis. In M. M. Durland & K. A. Fredericks (Eds.), *Social network analysis in program evaluation* (pp. 41-53). San Francisco, CA: Jossey-Bass/American Evaluation Association.
- Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2005). Social networks in teaching. In F. Hernandez & I. F. Gooson (Eds.), *Social geographies of educational change* (pp. 29-46). The Netherlands: Springer.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á. (2010). Studies of networks in education: Methods for collecting and managing high-quality data. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 243-258). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lima, J. Á. (2012). Comunidades profissionais nas escolas: O que são e o que não são. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Orgs.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas* (pp. 173-200). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York and London: Teachers College Press.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2012). Social networks, trust and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Nelson, T. H., Slavit, D., Perkins, M., & Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record*, 110(6), 1269-1303.

- Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: Individualismo e colegialidade numa perspectiva socio-organizacional* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude - savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Reynolds, D. (1998). The study and remediation of ineffective schools: Some further reflections. In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 163-174). London: Falmer Press.
- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2007b). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. C. (Coord.). (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: Coming of age in the twenty-first century*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Washington, D. C./London: The Falmer Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.