

Universidade de Coimbra

Faculdades

Economia



Psicologia e
Ciências da Educação



INFLUÊNCIA DAS CULTURAS COLABORATIVAS NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Hugo João da Conceição Esgaio

Coimbra 2011

Universidade de Coimbra

Faculdades

Economia



Psicologia e
Ciências da Educação



INFLUÊNCIA DAS CULTURAS COLABORATIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Hugo João da Conceição Esgaio

Dissertação de Mestrado na área de especialização em Gestão Escolar
sob a orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Coimbra 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador de dissertação, Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira, pela disponibilidade que sempre prestou no acompanhamento deste trabalho, assim como pelo apoio e encorajamento manifestados nos momentos mais críticos e difíceis da execução da investigação.

Aos professores participantes na investigação, sem os quais não seria possível realizar esta investigação, pela amabilidade e disponibilidade demonstrados nos actos de entrevista, assim como pela confiança que em mim depositaram.

À Sandra pela colaboração nas traduções.

Aos órgãos de gestão do Agrupamento, pelas facilidades concedidas e pela colaboração manifestada; e aos meus colegas pela compreensão.

À Sónia, minha companheira de longa data e à Raquel, minha filha, a quem dedico este trabalho.

A todos os de que alguma forma colaboraram na execução deste projecto.

RESUMO

A partir da década de setenta, muito por influência do movimento das escolas eficazes, a colaboração e a colegialidade entre docentes instituíram-se enquanto estratégias privilegiadas no crescimento profissional da classe docente e do próprio desenvolvimento das escolas. A literatura tem demonstrado de modo consensual, não só que os professores aprendem uns com os outros mas também que a aprendizagem em conjunto se desenvolve em vários contextos formais e informais, e de modo transversal a outras estratégias de desenvolvimento profissional como a formação ou a investigação individual e colectiva.

Embora o fortalecimento de uma cultura colaborativa traga benefícios reconhecidos para as comunidades educativas, não podemos relacionar de forma linear o acréscimo das relações de colaboração com o desenvolvimento do corpo docente e da própria escola, quer porque estas requerem um elevado número de negociações pessoais e políticas, quer pelo facto dos modelos colaborativos representarem uma profunda mudança na própria organização estrutural e social da escola tradicional.

O presente estudo visa ampliar o conhecimento sobre a temática da colaboração e da colegialidade nas escolas. Com base nas opiniões, vivências e práticas de um grupo de professores representativos do corpo docente de uma escola do litoral oeste português, são definidos os seguintes objectivos: aferir quais os reais benefícios e constrangimentos das culturas colaborativas para as escolas e para os seus professores; identificar quais os obstáculos que impedem uma evolução mais rápida na implementação destas culturas, assim como as estratégias que permitem às escolas ultrapassá-los; e, por último, compreender como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes, procurando estabelecer uma relação entre este e as práticas colaborativas.

As conclusões do estudo revelam um sentimento positivo face à colaboração, com especial incidência na que se estabelece de modo informal, nomeadamente ao nível da articulação vertical e horizontal. O individualismo dos professores, as condicionantes legislativas e de organização física e estrutural da própria escola e a cultura docente ainda muito balcanizada, são os principais obstáculos à formação de uma cultura colaborativa mais forte.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores parece ocorrer de modo holístico e contínuo ao longo da carreira, através de aprendizagens centradas na escola, para as quais concorrem diferentes estratégias desenvolvidas em contexto colaborativo, como a observação e a partilha de conhecimentos entre docentes.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, cultura docente, aprendizagem colaborativa.

SUMMARY

In the 70's, due to a movement of efficient schools, collaboration and collegiality among teachers was instituted as a strategy in professional growth of the privileged class of their own teaching and school development.

Literature has demonstrated by consensus, not only that teachers learn from each other but also that learning together is developed in several formal and informal circumstances, as well as, in other professional development strategies such as training or in individual and collective research.

While strengthening a collaborative culture to bring benefits to the educational communities, we can not relate the growth in collaborative relationships with faculty members and the school, due to the fact that it requires a large number of personal and political negotiations, and also because that collaborative models represent a profound change within the organization and social structure of the traditional school.

This study aims to increase knowledge on the issue of collaboration and collegiality in schools.

Based on the opinions, experiences and practices of a group of teachers/faculty members from a school located on the Portuguese west coast, the following objectives are defined: assessing what are the real benefits and constraints of collaborative cultures for schools and their teachers, to identify the obstacles that prevent a more rapid progression in the implementation of these cultures, as well as strategies which can enable schools to overcome these obstacles , and, finally, is to understand how the professional development of teachers occurs, trying to establish a relationship between this and collaborative practices.

The findings reveal positive feedback from the teachers related to their collaboration with one another, particularly when this is on an informal basis, expressly in terms of vertical and horizontal articulation.

The individualism of teachers, the legislative conditions and physical and structural organization of the school and the teaching profession which is still very balkanized, are the principal obstacles to the growth of a stronger and more collaborative culture.

On the other hand, the professional development of teachers seems to occur in a holistic and continuous manner throughout their career, through learning concentrated on the school, which call for different development strategies in a collaborative context, as well as observation and sharing of acquired knowledge amongst teachers.

Keywords: professional development, teaching culture, collaborative learning

ÍNDICE GERAL

ÍNTRODUÇÃO	1
------------	---

CAPÍTULO I: Culturas colaborativas na escola	5
1.1 A cultura de escola	6
1.2 A cultura profissional dos professores	8
1.3 A socialização dos professores	11
1.4 Formas de culturas docentes	14
1.4.1 O individualismo	15
1.4.2 Culturas colaborativas no ensino	19
1.4.2.1 A colaboração e a colegialidade	23
1.4.2.2 Colegialidade Artificial	26
1.4.2.3 A Balcanização	28
1.5 Condicionantes organizativas, contextuais e políticas	31
1.6 Balanço e Reflexão	34

CAPÍTULO II: Desenvolvimento profissional dos professores	37
2.1 Desenvolvimento profissional	38
2.2 Teorias do desenvolvimento profissional	41
2.2.1 A mudança	42
2.2.2 Ciclo Vital dos professores	47
2.2.3 A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos professores	49
2.3 Estratégias de desenvolvimento dos professores	51
2.3.1 Formação de professores	53
2.3.1.1 A formação inicial	54

2.3.1.2 A formação contínua	57
2.3.2 O auto-desenvolvimento e o professor enquanto investigador	60
2.3.3 Desenvolvimento profissional em contexto colaborativo	63
2.4 Balanço e Reflexão	69

CAPÍTULO III: Metodologia	71
3.1 Caracterização do objecto em estudo	72
3.2 Objectivos de investigação	76
3.3 Caracterização dos professores entrevistados	78
3.4 Fundamentação da metodologia utilizada	79
3.4.1 A estrutura das entrevistas utilizadas na recolha de dados	83
3.4.2 Procedimentos adoptados na recolha de dados	87
3.4.3 Procedimentos utilizados no tratamento e discussão dos dados	88

CAPÍTULO IV: Análise e discussão de resultados	93
4.1 Formação de culturas colaborativas	94
4.1.1 Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas	94
4.1.2 Contextos de colaboração	96
4.1.3 Objectivos e modos de desenvolvimento da colaboração	98
4.1.4 Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes	107
4.1.5 Aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas	116
4.2 Contributo da colaboração no desenvolvimento profissional	120
4.2.1 Desenvolvimento profissional	120
4.2.2 Promoção do desenvolvimento profissional no agrupamento	124
4.2.3 Possíveis estratégias a implementar no agrupamento	126
4.2.4 Aprendizagem em contexto de colaboração	128

CAPÍTULO V: Conclusões, limitações e implicações do estudo	133
5.1 Conclusões da investigação	134
5.1.1 Tipos e formas de colaboração entre os docentes do agrupamento	134
5.1.2 Obstáculos e acções de promoção de culturas colaborativas nas escolas	137
5.1.3 Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional	140
5.1.4 Influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores	142
5.2 Limitações da investigação	144
5.3 Implicações da investigação	145
5.4 Sugestões para investigações futuras	147

BIBLIOGRAFIA	149
--------------	-----

ANEXOS	
Anexo I	155
Anexo II	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Resumo dos guiões de entrevista utilizados	86
Quadro II - Categorias e subcategorias	90
Quadro III - Relação entre as questões de entrevista, subcategorias e objectivos	136

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas	94
Tabela 2 – Contextos de Colaboração	96
Tabela 3 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação vertical	99
Tabela 4 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação horizontal	101
Tabela 5 – Colaboração em grupo disciplinar	103
Tabela 6 – Acompanhamento dos professores mais novos	105
Tabela 7 – Atitudes negativas face à colaboração	107
Tabela 8 – Condicionantes legislativas	109
Tabela 9 – Gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola	112
Tabela 10 – Operacionalização fictícia da articulação	114
Tabela 11 – Aspectos de mudança individual	116
Tabela 12 – Aspectos de mudança colectiva	117
Tabela 13 - Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores	120
Tabela 14 – Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional	124
Tabela 15 – Estratégias de promoção futura	126
Tabela 16 – Aprendizagem com os pares	128
Tabela 17 – Discussão colegial	130
Tabela 18 – Melhoria do clima de escola	131

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A colaboração e a colegialidade têm vindo a ser referidas pela literatura, e de modo consensual, enquanto estratégias particularmente eficazes na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Embora actual, esta noção de relação não é recente e conecta-se profundamente com grandes estudos, levados a cabo por autores como Brookover e Rutter em 1979, Mortimore em 1988, ou Sammons, Hillman e Mortimore mais recentemente em 1995, no âmbito do movimento das escolas eficazes.

No seu livro, “Em busca da boa escola”, Lima (2008), apresenta-nos uma retrospectiva história destes estudos, frisando em todos eles a importância das relações entre os membros do corpo docente para a eficácia da escola, quer ao nível da organização do pessoal docente, que engloba a planificação conjunta, a verificação do trabalho dos professores ou a existência de um padrão conjunto na tomada de decisões (Rutter, 1979, citado por Lima 2008); quer ao nível da instituição de uma visão e finalidades partilhadas, que pressupõe uma unidade de propósitos, a consistência das práticas além da colegialidade e da colaboração enquanto forma privilegiada de cultura docente (Sammons, Hillman e Mortimore, 1995 citado por Lima 2008)

De facto, a investigação tem demonstrado que os professores aprendem em grupo, por intermédio da partilha e do desenvolvimento conjunto de competências. Por outro lado, tal como sublinha Hargreaves (1998, p. 209), “o apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para correr riscos e, com estes, um empenho dos docentes num aperfeiçoamento contínuo”. Desta expressão podemos inferir que a colaboração e a

colegialidade incrementam os níveis de confiança dos professores, além de contribuírem decisivamente não só para o desenvolvimento profissional dos docentes, como também para o das escolas, muito em linha com as conclusões exaustivamente replicadas pelos estudos na área da eficácia das escolas.

Também autores na área do desenvolvimento profissional, como Day, (1999) sublinham não só a colaboração como uma importante estratégia de crescimento profissional, com também enquanto aspecto transversal às várias estratégias que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. De facto, até mesmo ao nível do auto desenvolvimento, se torna importante ao professor que se auto-renova, que reflecte e se desenvolve profissionalmente de forma individual, receber um “feedback” do seu trabalho por parte dos alunos e dos colegas, de outra forma nada do que fizer de bom será reconhecido (Hargreaves, 1998).

A noção de que da colaboração resulta um benefício directo para professores e escolas, entra em consonância com a minha própria noção de desenvolvimento profissional, enquanto professor. As condicionantes de colocação actuais que afligem os professores em regime de contrato, destinaram-me a leccionar em quase uma dezena de escolas diferentes ao longo da última década. Por observação directa, tenho em ideia de que ao percorrermos e analisarmos a fundo algumas das escolas portuguesas, facilmente concluímos que em cada uma delas, os vários grupos disciplinares e departamentos se organizam de modos muito diferentes, em relação directa com a cultura da própria escola onde o grupo está inserido e com a dinâmica do próprio grupo.

De forma intuitiva podemos questionar-nos, se será verdade que quanto maior é o nível de colaboração e a partilha de objectivos comuns entre os docentes de um grupo, ou de um departamento, maiores são os níveis de satisfação e desenvolvimento profissional dos docentes já que, da colaboração resulta uma aprendizagem por intermédio da partilha e de reflexões que se traduzem na melhoria das práticas pedagógicas e conseqüentemente numa melhoria das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, a colegialidade e a colaboração são também amplamente referidas, enquanto instrumentos fundamentais na implementação de mudanças que resultam das reformas curriculares, definidas a nível central pelas políticas educativas nacionais, podendo em contraponto, representar a principal razão do fracasso desta implementação (Hargreaves, 1998).

De facto a colaboração e a colegialidade, apesar de nos ser vendida como “solução milagrosa” (Lima, 2002, p. 7) apresenta também consequências negativas, envolve negociações entre pessoas e questões políticas que as tornam de difícil implementação além de representarem um modo de cultura de trabalho entre os professores que entra em choque com toda a organização estrutural e social da escola tradicional onde impera o individualismo e a balcanização. Neste contexto torna-se importante compreender quais os verdadeiros benefícios ou prejuízos, que resultam da colaboração para os professores e para as escolas; quais os obstáculos que se colocam à implementação de uma cultura colaborativa forte e de que modo podem as escolas ultrapassá-los, e qual a verdadeira influencia da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores.

É neste contexto que surge e se justifica o propósito desta investigação. Não se pretendendo estabelecer generalizações, o trabalho desenvolvido permite ir ao encontro aos actores educativos que lidam em concreto com a temática diariamente, aferir dos seus relatos, sentimentos e percepções pessoais, obstáculos e soluções, fundamentadas e contextualizadas sobre a temática.

Pretendendo-se que os participantes falem abertamente sobre as questões de investigação, tornou-se pertinente, até pela disponibilidade de recursos, proceder à realização de um estudo de caso, numa escola básica do conselho de Peniche. Como qualquer trabalho de investigação, de ordem quantitativa ou qualitativa, a estrutura da dissertação divide-se numa parte teórica e noutra empírica, contendo um total de cinco capítulos.

Numa primeira parte, podemos encontrar dois capítulos de revisão da literatura. Concretamente, no primeiro é realizada alguma revisão da literatura sobre a temática das culturas colaborativas, expondo a cultura profissional dos professores, enquanto componente fundamental da cultura das escolas, e enquanto resultado conjugado de fenómenos como a socialização, os modos de cultura de trabalho privilegiados ou condicionantes de ordem legislativa e organizativa da escola.

O segundo capítulo reflecte a revisão da literatura na área do desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente ao nível dos principais aspectos que o envolvem, dando ênfase aos estágios de desenvolvimento e a conceitos que em regra lhe são associados como a mudança, a reflexão ou a inovação além de proceder a uma descrição individualizada, das principais estratégias de desenvolvimento profissional.

Ainda neste capítulo tenta-se incorporar de forma coerente os contributos da colaboração em cada estratégia de desenvolvimento.

Numa segunda parte da dissertação, composta por três capítulos, será abordada a parte empírica do estudo realizado. O terceiro capítulo descreve e justifica a metodologia utilizada ao longo da investigação, caracteriza o objecto de estudo assim como os participantes, sublinha o processo de estruturação conceptual, operacionalização e redacção do estudo, de construção e aplicação da entrevista enquanto instrumento de recolha de dados, ou ainda o processo de categorização a partir das unidades de registo.

O quarto capítulo, em linha com a metodologia descrita, apresenta as unidades de registo relativas a cada subcategoria, em quadros estruturados a partir dos quais se procede, em primeiro lugar a uma análise dos dados e posteriormente a uma discussão da análise com a revisão da literatura exposta nos dois primeiros capítulos da obra.

No quinto capítulo estabelecem-se as conclusões relativas a cada um dos quatro objectivos traçados pela investigação, assim como as suas implicações, limitações e sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO I

CULTURAS COLABORATIVAS NAS ESCOLAS

O primeiro capítulo deste trabalho pretende ilustrar o fenómeno de formação de culturas colaborativas na escola. Para tal, procede-se em primeiro lugar a uma descrição dos principais aspectos relativos ao conceito de Cultura de Escola.

Considerando-se os professores como componente fulcral e determinante na formação das culturas escolares, procura-se de seguida reflectir, à luz da revisão da literatura sobre a temática, acerca da cultura profissional dos professores e dos factores que a influenciam.

De modo a concretizar as disposições anteriores procede-se de seguida à revisão da literatura com base nos aspectos que condicionam a cultura profissional assim como o modo de trabalho dos professores. Destas condicionantes destacam-se a socialização, as formas de cultura docente e ainda as condicionantes organizativas, administrativas e legislativas que lhes são impostas quer interna quer externamente.

Dentro das formas de cultura docente, em muito em linha com os trabalhos de Hargreaves (1998) estabelece-se uma visão acerca dos principais modos de trabalho privilegiados pelos professores, nomeadamente a cultura do individualismo e as culturas colaborativas, de colegialidade artificial e de balcanização, tentando aferir as razões de existência assim como as principais características e implicações de cada uma.

1.1 A cultura de escola.

O interesse pelo estudo da cultura organizacional sofreu um aumento progressivo a partir do final da década de 70, muito por intermédio do desenvolvimento do pressuposto de que os factores culturais influenciam em larga medida as práticas de gestão. Pelas implicações que o conceito de cultura organizacional revela nas práticas de gestão, incluindo as escolares e muito por força do movimento das escolas eficazes, não tardou a que a escola passa também a ser vista como organização.

Pol, Hloušková, Novotný e Zounek (2007, p. 65) explicitam bem esta dicotomia já que se “gestão escolar transfere o conceito de cultura escolar de uma organização para uma área da pedagogia, a noção de cultura escolar tende a ser relacionada com a escola como uma organização”. Em contraste com esta posição, Lortie (1975, citado por Santos, 2000, p. 20) identifica cinco razões pelas quais a escola se distingue de uma organização: “condições de trabalho nas escolas; disposição/estrutura das salas de aula; tecnologia disponível e a forma de socialização dos professores”. Não obstante, as pesquisas no âmbito da cultura organizacional empresarial tem representado um apoio fundamental na compreensão da cultura organizacional da escola.

A investigação educacional tem anexado frequentemente os conceito de cultura e clima escolares com a entidade da escola (Lima 2002), porém o conceito de clima escolar diz respeito à compreensão que cada indivíduo tem da organização em que se insere com base nas experiências que aí vivencia, enquanto o conceito de cultura respeita ao “significado colectivo e partilhado da realidade organizacional” (Chambel & Curral, 2008, p. 215). Não se julgue porém que os dois conceitos estão dissociados. Se, por um lado, a cultura da organização escola forma um contexto, com base numa história construída e partilhada pelos seus membros e que ajuda a explicar os acontecimentos que ocorrem no seio da organização, por outro o clima escolar representa “um aspecto visível dessa cultura baseado nas políticas, práticas e procedimentos adoptados” (Chambel & Curral, 2008, p. 216).

Com base na literatura sobre a temática, Costa (1996) sublinha como aspectos inerentes à cultura de qualquer organização, e conseqüentemente à cultura de escola o facto de (i) cada escola ser diferente de qualquer outra; (ii) ser uma mini-sociedade com uma cultura única que engloba uma série de artefactos e ainda (iii) a premissa que as

escolas eficazes detêm uma cultura forte onde os valores são partilhados e estão bem enraizados entre os seus membros.

Schein (1991, citado por Costa, 1996, p. 118) distingue três níveis de cultura: o primeiro respeita aos artefactos que incluem o espaço físico, além da “linguagem, heróis, rituais, cerimónias, tradições, símbolos, normas e padrões de comportamento”; o segundo nível representa os valores que englobam as crenças, as atitudes, a ideologia, o conhecimento, as intenções, os sentimentos, a visão e a missão, e num terceiro nível os pressupostos que incluem as relações humanas como a colaboração, o individualismo ou a competitividade.

Lima (2002, p. 19) enfatiza este terceiro nível salientando a importância dos “modos de relacionamento informal que se estabelecem espontaneamente entre os actores sociais”, no caso da escola, os comportamentos e relações informais de várias tipos que estabelecem entre os professores mas também entre estes e a restante comunidade educativa.

Pese embora diversos autores sugiram que as organizações possuem uma cultura única e uniforme a todos os seus membros, as organizações não são constituídas por indivíduos formatados de igual forma, que desempenham papéis similares no decurso das tarefas que realizam e detêm ideologias e posições políticas semelhantes. Muito pelo contrário, a escola é um centro de subculturas e não a base de uma cultura monolítica que sofre diferentes influências externas, históricas, organizativas além dos seus membros se encontrarem “diferenciados por papéis, por posições e por ideologias integrando-se por isso, frequentemente em subculturas ou mesmo contraculturas” (Costa, 1996, p. 121). Desta forma torna-se fundamental falar em culturas de escola e não em cultura de escola, já que esta é formada e construída com base num aglomerado de subculturas que estabelecem relações entre si e influenciam a organização.

Ainda este autor, com base na literatura da área, enfatiza a discussão em torno da utilização dos conceitos de cultura e subculturas em dois aspectos: (i) no objectivo ou tipo de relação que os investigadores estabelecem com as organizações e (ii) na posição relativa à gestão da cultura. Estas dicotomias espelham uma oposição entre os que tentam interpretar a realidade organizacional e os que pretendem associar a cultura como “instrumento ao serviço das organizações” (Costa, 1996, p. 124).

Numa perspectiva antropológica, o investigador estuda o funcionamento e gestão da organização, de modo prescritivo e com o objectivo de implementar mudanças que concorram para a melhoria a sucesso da instituição e que se tornam de mais fácil

aplicação se considerarmos uma única cultura, que é partilhada de forma similar por todos os seus membros. Já numa visão sociológica, surge a noção de subculturas pois o investigador ao estudar de forma descritiva e não interventiva os aspectos socioculturais da organização, trata-a não como uma cultura única mas sim como uma soma de múltiplas culturas. Relativamente ao segundo aspecto, podemos considerar que é possível manipular a cultura se a considerarmos como algo que se manifesta de modo superficial, ou podemos recusar esta hipótese se a considerarmos como algo mais profundo e difícil acesso e por consequente manipulação ou mudança. Destas palavras podemos deduzir que é difícil mudar toda uma cultura, especialmente os seus aspectos mais profundos, mas que alguns aspectos mais superficiais como os símbolos e os rituais podem ser geridos (Costa, 1996).

A cultura própria de cada escola está condicionada por múltiplos factores externos e internos ao próprio estabelecimento de ensino, sendo em parte construída pelas subculturas dos diferentes tipos de agentes educativos e pelas relações que se estabelecem no seio destes grupos e entre grupos diferentes. Consensualmente, podemos realçar o corpo docente, enquanto principal agente formador da cultura da escola, pelo que se torna importante aprofundar o conhecimento sobre o conceito de cultura profissional dos professores.

1.2 A cultura profissional dos professores.

Tal como afirma Farias (s. d. p. 3), a “cultura docente é componente privilegiado da cultura de escola como organização”, que a influência de modo muito significativo, mas não a representa na totalidade, já que a cultura escolar contém valores, símbolos, regras e modos de relacionamento assimiladas e partilhadas por toda a comunidade educativa. Há que distinguir portanto a cultura escolar, comum a todos os actores educativos, de uma escola da cultura dos seus docentes, enquanto subcultura representativa da classe social dos professores.

Em primeiro lugar à que definir o conceito de cultura profissional enquanto realidade colectiva, baseada nas relações interpessoais e intergrupais e não individuais (Lima, 2002). Numa linha idealista podemos definir o termo de cultura enquanto base que interpreta e atribui significados aos comportamentos dos indivíduos ou como

“conhecimento que estes utilizam para definir as suas situações de trabalho” (Lima, *op. cit.* p. 18). Já no sentido antropológico, valorizam-se os costumes, as crenças e as práticas comuns em geral. Caria (2007), enuncia, com base na linha antropológica, dois tipos de fenómenos sociais que influenciam a construção de uma cultura profissional: (i) o papel institucional, a posição social e a identidade profissional e (ii) a actividade sociocognitiva e o contexto de trabalho.

Em primeiro lugar a profissão docente implica um elevado estatuto social, com base numa qualificação para o exercício adquirida no ensino superior, e que confere à classe um conhecimento científico e competências específicas próprias de uma classe profissional. O valor social da classe docente resulta da percepção social que a docência só pode ser exercida por profissionais altamente qualificados, que operam na escola enquanto instituição legitimada para o ensino, (Caria, 2007) sendo portanto originado e construído e mantido pela sociedade que o legitima.

Importa também referir que a identificação dos professores com actividade docente, não é apenas determinada por uma interiorização pessoal mas também pelas interacções com os seus pares. Além disso, os professores partilham também sentimentos, pensamentos e comportamentos comuns relativamente ao seu trabalho. Mantém também uma coesão interna construída e cimentada ao longo dos anos por intermédio da acção colectiva de luta pelo aumento do seu estatuto social e autonomia profissional (Lima, 2002).

Por outro lado, há a considerar a cultura profissional enquanto actividade sociocognitiva que estabelece a ligação entre o papel do indivíduo e a sua identidade profissional. A este respeito, Caria (2007, p. 128) sublinha que:

No conceito de Cultura Profissional é sobrevalorizado o fenómeno sociocognitivo em dois planos: (1) na relação com o papel institucional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem recontextualizar os conhecimentos científicos e abstractos, obtidos na educação formal superior, nos contextos de acção e trabalho; (2) na relação com a identidade profissional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem transferir recursos e rotinas de acção entre diferentes contextos e actividades de trabalho.

De modo a compreendermos e definirmos o conceito de cultura profissional dos professores torna-se fundamental entrelaçar estas duas correntes, incorporando tanto a substancia (crenças, artefactos) como as formas (acções, relações). Sublinhando este último aspecto, Lima (2002, p. 20) refere que além dos valores e das crenças também os comportamentos, as interacções e as práticas são parte integrante na formação da cultura profissional dos professores, salientando que “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar”, pelo que se torna fundamental definir não só os aspectos de união nas culturas dos professores como também, quais as diferenças individuais dos docentes e grupais que contribuem para uma diferenciação na cultura profissional da classe,

A classe docente não é homogénea, existem professores oriundos de várias classes sociais e com idades muito díspares, que auferem remunerações diferentes e possuem estatutos profissionais distintos e que ensinam níveis etários e de ensino desiguais. De facto e muito embora existam factores de coesão entre os docentes existem também, como afirma Lima (2002) três elementos de diferenciação cultural: (i) as imposições externas, como a divisão dos professores de forma administrativa em diferentes níveis de ensino; (ii) a transformação morfológica de uma classe historicamente homogénea, e que resultado da expansão demográfica e de um modo aberto de recrutamento, se tornou paulatinamente numa classe profundamente heterogénea, formada por docentes oriundos de várias classes sócias e com diferentes proveniências culturais e (iii) as próprias diferenças entre professores, que reflectem os diferentes modos como os professores se consideram e se relacionam com os seus pares.

As culturas docentes divergem também de escola para escola e de grupo para grupo numa mesma escola. Deste modo, os professores (i) apresentam objectivos, interesses e prioridades diferentes relativamente à escola e ao seu percurso profissional, o que desencadeia clivagens político-ideológicas; (ii) tem origens sociais diversas, o que estabelece a heterogeneidade do corpo docente; (iii) detém estatutos profissionais diferentes, formados com base na experiencia profissional mas também na diferenciação académica dos docentes, facto que se interliga de forma subtil com (iv) uma diferença entre o estatuto das próprias disciplinas que favorece as disciplinas puramente académicas em detrimentos das disciplinas práticas (Lima, 2002).

Não obstante, Hargreaves (1998) salienta o facto das culturas de ensino¹ influenciarem o trabalho dos professores, não só porque reflectirem o contexto onde o professor desenvolve as acções e estratégias de ensino-aprendizagem ao longo do tempo, como pelo facto de se transmitirem aos colegas mais novos e serem partilhadas pelo colectivo. As culturas de ensino ajudam a “conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (Hargreaves, *op. cit.* p. 186), e o trabalho dos professores é fortemente afectado pelas relações que estabelecem com os colegas do presente e do passado.

Podemos concluir que a cultura docente não resulta apenas da “experiência historicamente acumulada nos padrões de actuação deste grupo profissional” (Farias, s. d. p. 4), sofrendo a influência (i) da socialização dos professores, (ii) das formas de cultura docente privilegiadas pelos docentes e que está subjacente aos aspectos individuais de cada professor e do modo como o grupo docente estabelece relações no seio do próprio grupo e com os demais grupos de actores educativos e comunitários, e ainda (iii) dos interesses e políticas internas e externas à escola. São estes três aspectos da cultura dos professores que serão abordados de forma individual nos sub-temas que se seguem.

1.3 A socialização dos professores.

Nas palavras de Santos (2000, p. 67) “Toda a cultura profissional passa em primeiro lugar por um processo de socialização profissional” que, segundo Freitas (2002, p. 156), “constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional”.

De facto, a socialização envolve uma interiorização de valores e de normas que identificam o indivíduo ao nível social. Porém não podemos apartar neste processo a intervenção do próprio indivíduo, que “procura adaptar-se à cultura do grupo e reproduzir as tradições culturais” (Dubar, 1997, p. 79), segundo as normas e as relações de poder do grupo a que pretende pertencer.

¹ Andy Hargreaves (1998) refere que “as culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo dos anos” (p. 185).

Dubar (1997), apoiando-se nos trabalhos de Berger e Luckman (1986), sublinha que a socialização compreende dois estágios, uma socialização primária, desenvolvida durante a infância do indivíduo onde “a criança absorve o mundo social no qual vive” (p. 94), e que depende das relações que a criança desenvolve com os adultos, nomeadamente familiares e professores, que têm a função de a socializar; e outra, secundária, na qual o indivíduo assimila uma série de conhecimentos especializados inerentes à profissão que irá desempenhar.

A socialização secundária constrói-se em torno destes saberes profissionais, sem deixar de pressupor a influência da primeira socialização do indivíduo. De facto, esta transição pode ser pacífica, se existir uma concordância entre o previamente interiorizado e os novos conteúdos, tornando-se a socialização secundária não mais do que “o simples prolongamento da socialização primária” (Dubar, *op. cit.* p. 96). Contudo pode também existir um choque entre o previamente estabelecido e as novas imposições de valores e condutas profissionais, exigindo do indivíduo uma transformação radical que só ocorre mediante uma diferenciação total ou parcial dos dois tipos de socialização.

Ao nível específico dos professores, (Silva, 1997), salienta que a entrada e os primeiros anos de carreira dos novos professores representam um choque com a realidade já que, e independentemente das crenças e concepções que cada indivíduo traz sobre a profissão de ser professor, só quando contacta com a realidade é que o jovem professor se apercebe dos problemas profissionais com que vai ter de lidar, é que sofre pressões para mudar o seu comportamento em função do que ele espera que ele faça, que muda as suas atitudes e crenças. Como resposta, é frequente que os jovens professores se adaptem a esta nova situação, modificando as suas crenças e condutas em função daquelas que observa nos professores mais experientes.

No caso específico dos docentes, pode-se inferir que a socialização secundária prolongue de forma lógica a socialização primária, por intermédio de uma acção contínua, iniciada ainda enquanto alunos, que observam e interagem com a classe docente, desde a infância até à formação inicial nas universidades e que se prolonga posteriormente no seio do grupo profissional. Todavia nem sempre o jovem professor se identifica com os seus novos papéis, nem sempre reage bem à não correspondência entre o esperado e o encontrado, levando-o em último caso ao abandono da vida docente (Silva, 2007).

Não podemos no entanto deixar de salientar, corroborando as palavras de Freitas (2002, p. 156), que a socialização não se desenvolve com base numa interiorização progressiva e linear dos valores e condutas do grupo profissional a que o indivíduo visa pertencer nem se pode considerar que o próprio indivíduo a socializar seja um ser passivo e receptor unidireccional; sendo necessário compreendê-la, tendo em conta quer a historicidade do jovem professor, quer as suas capacidades de relacionamento adquiridas na fase primária da socialização.

Estes dois aspectos da socialização estão bem presentes no trabalho de Santos (2000), que destaca o facto de ambas as socializações envolverem uma dimensão biográfica e outra relacional. Ao nível biográfico o indivíduo constrói uma identidade social e profissional, primeiramente por interacção com a família, comunidade e com a própria escola e posteriormente por intermédio da construção de uma identidade profissional no decurso da socialização secundária que ocorre como aprendiz e actor profissional. Já ao nível relacional, a socialização surge das relações que o indivíduo estabelece com os seus colegas de trabalho, com os seus superiores hierárquicos e com a comunidade profissional em geral.

Freitas (2002, p. 157) introduz ainda outra condicionante: as características do grupo profissional que opera no contexto específico de cada escola. Para compreender a socialização torna-se fundamental compreender de que forma o indivíduo em socialização interage com os restantes recursos, humanos, organizativos e físicos do espaço em que a socialização se desenrola. A socialização dos professores depende não só da cultura de escola e das relações que o indivíduo em socialização estabelece com os restantes professores, mas também das relações que estabelece com o espaço escola, que detém além dos recursos humanos, uma hierarquia, uma estrutura organizativa, um espaço físico, disputas de interesses e conflitos políticos.

Dubar (1997), com base nos trabalhos de Weber (1929), distingue duas formas de socialização: a comunitária e a societária. A primeira ocorre dentro de uma comunidade, com base no respeito pelos costumes e pelos valores partilhados, transmitidos ao longo da história pela tradição cultural comunitária que engloba as crenças religiosas e o sentido de família e de nação e que proporcionam ao indivíduo um sentimento de pertença. A segunda, mais racional, característica das instituições, desenvolve-se com base num conjunto de normas sociais e legislativas, estabelecidas em função de uma finalidade e tendo em conta uma articulação de diferentes interesses.

As duas formas de socialização não são antagônicas, pelo contrário, coexistem de forma articulada na generalidade das relações que se estabelecem socialmente, já que “qualquer relação societária que se desenvolve por um longo período tende a fazer nascer valores sentimentais característicos da relação comunitária ... inversamente, uma relação predominantemente comunitária pode ser orientada, em parte, no sentido de uma racionalidade” (Dubar, 1997, p. 89).

Nesta perspectiva, é de esperar que os jovens professores tendam a respeitar as regras sociais já estabelecidas, sendo progressivamente socializados a nível comunitário ao longo do tempo. Por outro lado, tendo em conta um compromisso com as funções laborais, um grupo de professores em relação comunitária tende a reger-se por um conjunto de regras e normas racionais e lógicas. Apesar da importância que a socialização primária tem no desenvolvimento da identidade social do indivíduo, apenas a socialização secundária produz uma identidade social consistente e duradoura, (Dubar, 1997), num quadro de realização profissional, já que simultaneamente o indivíduo interioriza os valores, crenças e costumes do grupo profissional e se afirma ao nível profissional.

Deduz-se portanto que cada percurso de socialização é único e exclusivo de cada professor pois depende em parte da cultura de escola e das relações que estabelece com os restantes colegas além de que, a socialização não terminar com os primeiros anos de actividade profissional do indivíduo, perpetua-se ao longo da vida.

1.4 Formas de culturas docentes.

As culturas de ensino representam, tal como já defendemos anteriormente, outro aspecto importante e influente no trabalho dos professores. Hargreaves (1998) refere-se à existência de duas dimensões nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma que passamos a distinguir. O conteúdo respeita às crenças, valores, hábitos, pressupostos e atitudes partilhadas de forma consensual implícita ou explicitamente por toda a comunidade de professores de uma escola, independentemente da diversidade cultural existente entre o corpo docente.

Por outro lado, “a forma das culturas dos professores, consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros dessas

culturas” (Hargreaves, *op. cit.* p. 186), as relações que cada professor estabelece com os restantes colegas e as mutações que sofrem. As formas concretizam o conteúdo cultural de um corpo docente, estando a operacionalização deste condicionado pelas formas e pelas mudanças de relacionamento que existem entre cada um dos professores da escola. Estas formas podem assumir uma cultura de individualismo ou, por outro lado, um carácter mais colectivo.

1.4.1 O individualismo.

Para muitos autores, a profissão docente assume um carácter solitário, sendo o individualismo a forma de trabalho predominante entre a classe. A maior parte dos professores continua a isolar-se no interior das respectivas salas de aula, naquilo que Lortie (1975, citado por Hargreaves, 1998, p. 187) apelidou de “estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros”. Se partirmos para o campo de acção dos professores e observarmos a sua conduta diária não será difícil descortinarmos situações de individualismo, nomeadamente:

Quando os professores receiam partilhar ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza uma mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar.

(Fullan & Hargreaves, 2001, p. 75)

Estes autores apresentam algumas das razões explicativas para que o individualismo seja a forma de trabalho privilegiada entre a classe docente. Em primeiro as questões de personalidade, ligadas à desconfiança face aos outros, à incerteza e à ansiedade, e ao facto dos professores não gostarem de ser observados, avaliados por recearem as críticas que geralmente acompanham estes fenómenos (Hargreaves, 1998). Em segundo lugar, o individualismo enquanto condição do local de trabalho, relativo às características arquitectónicas das escolas, divididas em salas isoladas e que constituem uma importante barreira às práticas colaborativas.

Os aspectos organizativos da escola tradicional, como o tempo diminuto atribuído aos docentes para funções externas ao horário lectivo e para as relações de colaboração com os colegas, ou o pouco cuidado manifestado pelas escolas na elaboração dos horários, que tradicionalmente não contemplam espaços temporais comuns para os encontros de docentes, são também sublinhados por Antunez (1999, p.99).

Existe a tendência de atribuir nos horários profissionais dos docentes uma dedicação muito elevada às tarefas de aula que nem sempre trazem consigo uma razoável e proporcionada disponibilidade de horas para o desenvolvimento das tarefas de preparação, coordenação e revisão do trabalho entre docentes.

Além destas condicionantes, Fullan e Hargreaves (2001) salientam também duas outras causas que tem por base as condições tradicionais do ensino. A primeira tem a ver com as experiências de avaliação, vividas pelos docentes. De facto, e durante a formação inicial, os candidatos a professores têm a presença simultaneamente, auxiliadora e avaliativa de supervisores mais experientes na suas aulas. Trata-se de uma avaliação, muitas vezes punitiva, vinda daqueles que tem o dever de ajudar, pelo que muitos docentes passam a associar a colaboração à avaliação e ao controlo do seu trabalho e adoptam o individualismo como protecção contra as observações, julgamentos e intromissões dos outros nas suas práticas.

Em segundo lugar, o individualismo relaciona-se em parte com “as expectativas excessivamente elevadas que muitos professores têm de si próprios, numa actividade profissional caracterizada por limites mal definidos” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 72). Estas expectativas são provocadas não só pelas pressões sociais e políticas pela excelência, que acarretam uma sobrecarga de trabalho na área social e administrativa, norteadas por uma política de “prestações de contas” mas também, e sobretudo, pelas pressões que os próprios professores se colocam a eles próprios na busca de uma perfeição utópica.

Estas expectativas não tangíveis fortalecem as práticas individualistas dos docentes, já que, se por um lado o tempo necessário para satisfazer as necessidades individuais deixa pouco tempo para colaborar; por outro, há a considerar que estes indivíduos nunca atingem a satisfação com o seu próprio trabalho, considerando-se consequentemente incapazes de satisfazer também as expectativas dos colegas. (Fullan & Hargreaves, *op. cit.*).

Além das causas de individualismo destacadas por estes autores, também Antunez (1999) sublinha outras quatro que nos merecem atenção:

1. As estruturas rígidas relativamente à organização do currículo, que estabelecem uma divisão de professores por áreas de especialização e que dificultam as interacções entre pessoas de áreas disciplinares diferentes;
2. A existência de conflitos pessoais entre os docentes e as posições de obstrução à colaboração por parte de alguns docentes em parte pelo medo de evidenciarem uma “falta de actualização científica ou didáctica diante dos companheiros” (p. 98);
3. As falhas de comunicação ou pouca transparência na transmissão de informações entre a direcção e os professores;
4. O sentimento de que ao não trabalhar em equipa ninguém pedirá contas ao professor pelo seu trabalho.

Consideradas as razões da sua existência, há que reflectir também nas suas consequências. Embora o individualismo salve o professor das críticas dos outros, esta forma de trabalho apresenta condicionantes ao desenvolvimento profissional do professor já que “tolhe qualquer possibilidade de aprovação, elogio e reconhecimento” (Farias s.d. p. 6), além de restringir as oportunidades e contextos de partilha de experiências entre professores e de produzir, segundo Antunez (1999, p. 98), uma “atrofia profissional” e coloca entraves à coordenação das escolas.

Embora os professores possam receber um “feedback” por parte das avaliações dos seus alunos, estas não representam por si só uma utilidade para o aperfeiçoamento das práticas do professor visto os testes avaliarem apenas uma pequena parte do desempenho dos alunos deixando de fora questões como a motivação ou o entusiasmo, além deste tipo de feedback ficar limitado às práticas e aos motivos de melhoramento individuais de cada professor (Fullan & Hargreaves, 2001).

Por último, há que compreender que “ao procurarmos eliminar o individualismo, não devemos erradicar, com ele, a individualidade” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 81). O professor necessita de tempo para reflectir de modo individual, sendo este procedimento, um dos pilares do seu desenvolvimento profissional. O individualismo apresenta, deste modo, alguns aspectos positivos podendo ser visto também enquanto sinónimo de autonomia profissional, independência e realização pessoal.

Se alguns professores preferem um isolamento permanente a maioria tende a refugiar-se temporariamente para reflectir em solidão. A este respeito, Hargreaves (1998, p. 203) sublinha que: “o isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão, uma retirada”. De facto alguns professores “gostam de estar a sós, não com as suas turmas mas consigo próprios” (Hargreaves, 1998, p. 203), gostam de planificar e trabalhar em casa, no carro ou em outros locais, individualmente, sem que isso seja algo de pejorativo mas sim um sinónimo de maturidade e de capacidade de trabalhar de forma autónoma. Por outro lado, o valor da colaboração está muito conectada com uma vertente ética e solidária e de disponibilidade para apoiar os outros, independentemente do seu impacto nas aprendizagens do aluno (Roldão s. d.).

Reflectindo sobre o individualismo enquanto fenómeno social e cultural que pode conter, dependendo da perspectiva, múltiplos significados; Hargreaves (2008) define três factores gerais de individualismo, que denominou de individualismo constringido, estratégico e electivo.

O individualismo constringido ocorre quando um professor trabalha individualmente em resultado das circunstâncias contextuais e de constringimentos físicos e administrativos, já referidos, que o impedem de trabalhar conjuntamente com os seus pares. Já o individualismo estratégico respeita ao trabalho individual enquanto estratégia adaptativa, relativamente às condicionantes do contexto em que trabalha e em resposta às pressões externas, espelhadas nas prestações de contas, e que lhe são impostas a nível burocrático e organizativo. O professor perspectiva o individualismo enquanto estratégia de aproveitamento quer da sua energia, quer do seu tempo, que considera “um recurso escasso que não pode ser desperdiçado no relaxamento, necessitando antes de ser gasto nas muitas pequenas coisas que compreendem a lista infinita de tarefas a realizar” (Hargreaves, 1998, p. 194). Por último, o individualismo electivo, reflecte a forma de trabalho privilegiada pelo professor mesmo quando existem condições favoráveis ao trabalho colaborativo.

Podemos concluir que existem várias razões para que o individualismo seja a prática ainda reinante nas nossas escolas, assim como existem diferentes formas de trabalhar individualmente. Nesta perspectiva, nem sempre o professor trabalha de forma individual porque assim o deseja e mesmo quando o faz, não significa que esteja a trabalhar de forma isolada, podendo estar envolvido num trabalho colaborativo. A este respeito, Roldão (s. d.) refere que o trabalho em colaboração requer de cada professor um contributo individual resultante de um conhecimento construído em modos de

trabalho e tempos de reflexão individual. Deste modo, a constituição de equipas de trabalho não implica um a presença constante de todos os intervenientes, podendo cada um produzir conhecimento de forma isolada, mas discutindo e aferindo conclusões em contexto colectivo.

Além disso, e mesmo privilegiando o individualismo como forma de trabalho, há que considerar que o professor pertence a um corpo docente e a uma escola, local onde se estabelecem relações formais e informais que o obrigam, de forma mais ou menos consciente a trabalhar em colaboração com outros colegas. Tal como sublinha Roldão (s. d.), os professores trabalham num contexto de grupo composto por um número mais ou menos alargado de colegas. Neste contexto, importa também apresentar uma visão das culturas de ensino colaborativas que se desenvolvem nos meios escolares.

1.4.2 Culturas colaborativas no ensino.

As culturas de ensino de base colaborativa tem sido alvo de um destaque crescente, quer pela visão de oposição às práticas tradicionalmente mais individualistas dos professores, quer por representarem estratégias promotoras do desenvolvimento profissional, formando um pilar construtivo do desenvolvimento das próprias escolas e um ponto fundamental na implementação eficaz do currículo. (Hargreaves, 1998).

O volume de trabalho colaborativo tem vindo a sofrer um aumento progressivo nos últimos anos, não só pela mudança das correntes de ensino que sublinham o individualismo “enquanto heresia genérica da mudança educativa” (Hargreaves, *op. cit.* p. 186) como também pela disponibilização de um crescente número de recursos e uma utilização cada vez maior das novas tecnologias da informação.

Existem cada vez mais programas de trabalho colaborativo ou *groupware*, que tem como função facilitar a comunicação e a coordenação entre indivíduos com objectivos comuns de modo a aumentar a sua produtividade (Kamienski, Souto, Rocha, Domingues, Callado, Sadok, 2005). Estes programas incluem sistemas de gestão de documentos, correio electrónico, espaços de trabalho e de discussão, vídeo conferencia e as já muito utilizadas plataformas como é o caso concreto da moodle.

Por outro lado, as últimas pesquisas na área da educação revelam que os professores “aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209). Além disso, os docentes envolvidos

partilham as tomadas de decisão, sentem-se mais confiantes e apoiados na experimentação de novas abordagens de ensino, para correr riscos e para assumirem a necessidade de se desenvolverem continuamente enquanto profissionais, factos que tem aumentado de forma exponencial os sentimentos positivos face à colaboração.

Se estamos a falar em colaboração, importa em primeiro lugar, definir o seu conceito. O termo “colaborar”, significa trabalhar em conjunto com outra pessoa e deriva da palavra elaborar, que respeita à sequência de idealizar, organizar, preparar, e produzir. O termo colaboração surge muito associado ao conceito de cooperação enquanto acção ou operação que produz um determinado efeito, que pode implicar o trabalho de várias pessoas, mas que não implica que estas trabalhem em conjunto, podendo algumas assumir apenas uma tarefa específica, bem delineada no projecto sem estar envolvido na sua concepção ou produção. De facto, o acto de cooperar não acarreta por si só benefícios mútuos para os cooperantes, pelo contrário os actos de colaboração implicam uma empresa comum que conduz a uma distribuição de benefícios por todos os colaboradores (Lima, 2002). Estabelecendo uma alegoria, os operários de uma fábrica de automóveis cooperam na execução e produção de um modelo de carro, de forma automatizada e segundo tarefas pré-definidas, concebidas e idealizadas, por um conjunto de técnicos que trabalharam colaborativamente.

De facto, o acto de trabalhar em conjunto não implica necessariamente que se trabalhem em colaboração podendo ter objectivos e programas de acção autónomos (Lima, 2002, p.46). Boavida e Ponte (2002) defendem que enquanto a colaboração se desenrola num contexto em que os participantes se relacionam numa base de igualdade, sem hierarquias pré-estabelecidas, com ajuda e aprendizagem mútua na procura de atingir os objectivos traçados, negociações contínuas e tomada conjunta de decisões; a cooperação desenvolve-se num ambiente estruturado de forma hierárquica onde os participantes não questionam nem o poder instituído nem os papéis que lhe são atribuídos.

Deste modo, a colaboração “representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os actores envolvidos aprofundem mutuamente os seus conhecimentos” (Boavida & Ponte, 2002, p. 4), orientado segundo os objectivos delineados e que pode envolver várias operações. Desta forma, para que os professores trabalhem colaborativamente, não basta reuni-los, agrupá-los e pedir resultados, já que o trabalho colaborativo, tal como sublinha Roldão (s.d. p. 27):

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Deste modo, e segundo Boavida e Ponte (2002, p.1), “a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais”.

Definido o conceito de colaboração, importa destacar três aspectos inerentes à natureza do trabalho colaborativo: (i) em primeiro lugar, e não se excluindo os objectivos individuais de cada participante, o trabalho colaborativo tem que ser orientado com base num objectivo ou pelos menos em interesses comuns dos participantes; (ii) também os modos de relacionamento assim como as formas de trabalho devem ser promotoras do trabalho colaborativo e por último (iii) deve existir “uma mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto” (Boavida & Ponte, 2002, p. 6), todos beneficiam com o projecto e todos assumem uma parte do protagonismo.

Com base na literatura temática, estes autores sublinham ainda que o trabalho colaborativo depende do sucesso da trilogia: confiança, diálogo e negociação. A confiança promove um sentimento de pertença a um grupo entre os participantes, que lhes permite o à vontade necessário para exprimir abertamente os seus pontos de vista e questionar as ideias dos outros em relação de respeito mútuo. O diálogo permite um confronto de ideias, o estabelecimento de consensos e a reconstrução de conceitos e ideias, considerando-se estas como mutáveis e em permanente construção. Por fim, é através da negociação que se estabelecem objectivos, as formas de trabalho e de relacionamento, questões de poder, os papéis de cada participante e ainda dos significados a atribuir aos conceitos envolvidos (Boavida & Ponte, 2002).

Com base nos trabalhos de Nias, Southworth e Yeomans (1989), Fullan e Hargreaves (2001) descrevem seis características das escolas que funcionam em contexto colaborativo. Nestas escolas as culturas colaborativas (i) não são impostas em reuniões nem burocraticamente, caracterizando-se por relações de ajuda, confiança e abertura; (ii) exprimem-se não só no trabalho mas em todas as actividades e relações entre a comunidade educativa; (iii) reflectem uma responsabilização colectiva pelos

resultados educativos, através da sua partilha e da discussão aberta com vista à sua melhoria; (iv) promovem a discussão e a abertura a pontos de vista divergentes; (v) respeitam as características pessoais do professor, promovendo uma articulação entre o trabalho e a vida e os problemas pessoais do docente; e (vi) “criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos” (Fullan & Hargreaves, 1998, p. 90) quer por fornecerem aos seus docentes uma redução de ansiedade face à incerteza quer por desenvolverem uma confiança colectiva na escola. Outro aspecto positivo realçado por estes autores respeita à valorização dos indivíduos e à interdependência entre os docentes e a escola sendo que “nestas organizações, o indivíduo e o grupo são valorizados intrínseca e simultaneamente” (Fullan & Hargreaves, 1998, p. 92).

O trabalho colaborativo representa ainda uma peça fulcral na articulação curricular. Braz (2009, p. 97) salienta que a importância da “articulação do currículo das disciplinas, de modo a que todos os alunos trabalhem os mesmos temas” e da articulação entre os conteúdos disciplinares leccionados ao longo dos vários ciclos de ensino. Neste contexto, o autor sublinha a existência de três categorias de articulação: a articulação horizontal, subjacente às planificações conjuntas elaboradas e readaptadas ao longo do ano escolar; a articulação vertical, enquanto garante de uma sequencialidade de conteúdos e por último, a articulação das actividades, em que os professores, em colaboração com outros grupos disciplinares, organizam os conteúdos a leccionar em função das actividades previstas quer no Plano Anual de Actividades, quer do Projecto Curricular de Turma (Braz, 2009).

A articulação vertical surge em praticamente todos os Projectos Educativos, sendo considerada fundamental por promover o desenvolvimento sequencial de competências e de aprendizagens nucleares e ainda por permitir que haja um colmatar das aprendizagens não realizadas em ciclos anteriores. Mouraz (1998) sublinha porém a existência de dificuldades em proceder à articulação os programas das diferentes disciplinas depois de definidas as aprendizagens nucleares de cada uma; ao nível dos materiais pedagógicos e da própria formação de professores e ainda pelo desconhecimento que os professores detêm relativamente aos conteúdos programáticos das outras disciplinas.

A articulação curricular apresenta vantagens por valorizar o trabalho colaborativo, e por garantir aos professores um maior conhecimento ao nível dos conteúdos programáticos assim como da sua sequencialidade, além de promover uma melhoria ao nível das transições entre ciclos. Por outro lado, as limitações de tempo, a

incompatibilidade de horários, a burocracia e a própria estrutura organizativa da escola, representam sérios entraves à sua implementação (Braz, 2009).

Talvez por este motivo Roldão (s. d.) saliente que embora na ordem do dia, os actos de colaboração entre professores não são muito numerosos e apesar de apresentarem bons resultados são difíceis de introduzir na organização regular das escolas. Ainda nesta temática, o decreto de lei nº 75/2008 define no artigo 42º que a articulação e gestão curricular são da responsabilidade dos departamentos curriculares e respectivos grupos disciplinares, tendo esta como objectivo a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e adequar o currículo às necessidades dos alunos.

O sucesso das reformas curriculares e do desenvolvimento das escolas e dos professores têm sido conectados de algum modo com as práticas colegiais positivas. Porém nem sempre as práticas colaborativas nascem no interior da escola, nem todas as escolas possuem uma cultura colaborativa, sendo muitas vezes impostas pelo exterior, tal como acontece durante a implementação das reformas organizativas e curriculares. Nesta perspectiva, importa definir fronteiras que diferenciem o conceito de colaboração das restantes formas de culturas colaborativas.

1.4.2.1 A colaboração e a colegialidade.

Os conceitos de colaboração e de colegialidade têm sido referidos na literatura como sinónimos. Porém, Little (1990, citado por Lima, 2002) salienta que o termo de colegialidade ainda não possui uma definição exacta, permanecendo uma ideia difusa. Para este autor, o conceito de colegialidade passa pela distinção de formas fortes e fracas das interacções colegiais, estabelecendo a existência de quatro tipos ideais de relações, que formam um contínuo crescente numa escala de frequência e intensidade: (i) contar histórias e procurar ideias, de forma independente e sem qualquer compromisso com o trabalho colaborativo; (ii) ajuda e apoio mútuo entre colegas, praticado de forma esporádica e sem continuidade; (iii) partilha frequente e contínua de materiais, métodos, recursos, ideias ou opiniões e ainda (iv) o trabalho conjunto.

O termo colaboração relaciona-se unicamente com o este último tipo de colegialidade, que Little (1990, p. 519, citado em Lima, 2002, p. 53) descreve como “encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar”. De modo a proceder à medição da intensidade das relações que se

estabelecem ao nível colegial, Lima (2002) define três critérios que permitem a distinção entre culturas fortes e fracas.

Em primeiro lugar há a considerar a amplitude da interacção, pelo registo do número de colegas com que os professores se envolvem para discutir questões de ordem profissional; em segundo, destaca-se a frequência da interacção medida pelo número de contactos profissionais que os professores estabelecem durante um determinado período de tempo. O autor salienta que não existem registos bibliográficos que definiam de modo conciso os dois critérios anteriores, ao contrário do ocorre com o terceiro critério da abrangência da interacção que respeita ao número de parceiros com que os professores interagem e discutem comportamentos dos alunos e práticas, trocam e desenvolvem conjuntamente materiais, planificam em conjunto ou leccionam as mesmas turmas enquanto par pedagógico.

Outra distinção entre os dois conceitos é nos dada por Hall e Wallace (1993 citados também por Lima, 2002), que salientam o facto de a colaboração ser um modo de trabalho, onde os vários participantes utilizam os seus recursos para atingir determinados objectivos comuns considerando a colegialidade uma colaboração entre pares e não entre participantes de diferentes níveis hierárquicos. Esta noção está muito próxima do conceito jurídico de colegialidade, focado nos códigos processuais dos órgãos colegiais como acontece em Portugal, nomeadamente nos casos dos Conselhos Gerais e Conselhos Pedagógicos. Hargreaves (1998) sublinha que as relações de trabalho entre professores quando colaboram devem ser.

1. Espontâneas; por partirem e serem sustentadas por acção dos próprios professores envolvidos, podendo ou não serem facilitadas pelos órgãos administrativos;
2. Voluntárias; por não resultarem de imposições administrativas mas sim da percepção que os professores têm relativamente aos benefícios que o trabalho colaborativo acarreta.
3. Orientadas para o desenvolvimento; por os professores colaborarem no desenvolvimento de iniciativas próprias ou de outras, que embora externas recebam a sua aceitação e conseqüente empenho.
4. Difundidas no tempo e no espaço; porque as culturas colaborativas não podem ser reguladas num tempo e espaços específicos, fixadas pela administração ou calendarizadas. As reuniões e sessões de planeamento podem fazer parte dos procedimentos mas não podem dominar a cultura colaborativa por esta resultar

de uma construção inerente ao modo como os professores vivem e trabalham na escola em que “as relações se estendem, de modo persistente e amplo, por todo o espaço do estabelecimento escolar” (Hargreaves, 1998, p. 217).

5. Imprevisíveis; porque os professores mantêm o controlo sobre os projectos que desenvolvem, os resultados da colaboração tornam-se imprevisíveis, o que torna as práticas colaborativas muitas vezes incompatíveis com sistemas de ensino excessivamente centralizados, como é o caso do Português.

Com base na literatura (Lima, 2002) defende que a colegialidade entre os professores permite uma melhor coordenação das actividades realizadas em diferentes salas de aula; aumenta a capacidade das escolas em processos de inovação pedagógica; diminui os efeitos da mobilidade docente, pela melhor assistência prestada aos professores mais novos; melhora a eficácia do ensino além de promover actividades de desenvolvimento profissional dos professores.

Todavia a colaboração apresenta também alguns aspectos negativos enumerados pelo autor. Em primeiro lugar existem dificuldades de operacionalizar as culturas colaborativas já que, (i) a devolução da autonomia às escolas não implica que os professores se envolvam em trabalho colaborativo; (ii) muitas vezes os professores não têm a percepção do quanto se querem envolver na colaboração ou (iii) não entendem a forma como devem constituir equipas ou trabalhar com elas.

Por outro lado, muitos professores mascaram a continuidade de práticas individualistas aparentando trabalhar colaborativamente, as interacções descritas como colaborativas entre docentes são na generalidade pouco frequentes e significativas, além de ser pertinente destacar que “a colaboração entre os professores pode ser o resultado perverso da competição” (Lima, 2002, p. 49), podendo ser utilizada não em benefício das inovações pedagógicas e de um melhor rendimento dos alunos, mas sim como estratégia na procura de melhorias no estatuto e nas condições de trabalho.

Também neste capítulo Hargreaves (1998) regista algumas críticas à colegialidade. Se por um lado a colaboração e a colegialidade são culturas de difícil implementação, nomeadamente ao nível dos tempos comuns nos horários dos docentes e ao nível da pouca familiaridade e confiança que alguns professores revelam face a outros com os quais têm de trabalhar; por outro, estes conceitos podem assumir significados diferentes consoante o contexto e a noções próprias de cada docente envolvido acerca da colaboração. De facto, Hargreaves (1998, p. 212) sublinha que “não

existe com efeito, uma colaboração ou colegialidade real ou verdadeira, mas unicamente formas diferentes de colaboração e colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos.”

Ainda Hargreaves (1998) salienta que numa perspectiva cultural, a colaboração resulta dos valores, normas e crenças partilhadas em comum pelos professores. Por outro lado, numa perspectiva micropolítica, a colaboração e a colegialidade estabelecem-se por acção do poder administrativo em função do controlo que os órgãos de gestão pretendem manter sobre os professores. A este nível “a colegialidade é, uma imposição indesejada, ou, mais frequentemente, uma forma de co-optação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementação de imposições externas” (Hargreaves, *op. cit.* p. 214)

Nesta perspectiva, importa sublinhar que nem todas as práticas colaborativas têm as mesmas origens e fundamentos, nem se desenrolam de modo idêntico, pois podem ser de natureza comodista, condescendente ou de cortesia, conformista, artificial ou ainda de co-optação (Lima, 2002). Hargreaves (1998) salienta, além da colaboração, a existência de duas formas de trabalho “colaborativo”: a colegialidade artificial e ainda a balcanização. São estas formas de trabalho que aprofundaremos de seguida.

1.4.2.2 Colegialidade Artificial.

As culturas colaborativas não implicam necessariamente um maior poder nas tomadas de decisão por parte dos professores, podendo resultar de imposições decretadas administrativamente, além de que as culturas estão em constante mutação, estando dependentes das relações já existentes, de outras que são introduzidas, das pressões externas e ainda da visão da direcção da escola, (Day, 1999). Fullan e Hargreaves (2001) referem-se à colegialidade artificial como uma colaboração que pode ser controlada pela administração escolar e caracterizada por “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (Hargreaves, *op. cit.* p. 103). Ao contrário das relações que se estabelecem entre professores no seio das culturas colaborativas, Hargreaves (1998) define que em situações de colegialidade artificial as relações tendem a ser:

1. Reguladas administrativamente; porque os professores trabalham em conjunto não por iniciativa própria mas por imposição dos órgãos administrativos;
2. Compulsiva; pela obrigatoriedade do trabalho em conjunto. Não respeita a individualidade do professor podendo ser coerciva ao ponto de estabelecer promoções ou ameaças dependendo da sua aceitação ou não por parte dos professores;
3. Orientada para a implementação; porque os professores trabalham em conjunto no intuito de operacionalizar medidas impostas pelos órgãos administrativos da escola ou do Ministério, como é o caso da implementação de reformas curriculares, como a que aconteceu recentemente em Portugal, ao nível da execução dos novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa;
4. Fixas no tempo e no espaço; não se expressam de modo contínuo nem em todo o espaço escolar, limitando-se aos tempos e aos espaços definidos para esta prática pela administração;
5. Previsíveis; o controlo das finalidades, dos tempos e dos espaços permitem à administração assegurar em grande parte os resultados que pretende. “Neste sentido, a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração” (Hargreaves, 1998, p. 220).

Ainda Hargreaves (1998) apresenta a utilização obrigatória do tempo de preparação, imposta frequentemente com o argumento de facilitar o encontro entre professores e a elaboração de planificações conjuntas, como uma das concretizações específicas da colegialidade artificial e que realça quer as características, quer as consequências desta forma de colaboração.

Embora seja consensual que o estabelecimento destes tempos representa uma importante promoção na construção de culturas colaborativas na escola, o são quase sempre demasiadamente curtos, levando os professores a planificarem previamente em casa, diminuindo as oportunidades dos professores se encontrarem fora das reuniões. Não contemplam também os aspectos da vida pessoal dos professores e a dificuldade que alguns manifestam em permanecer longos períodos na escola. Por outro lado, os professores preferem quase sempre planificar noutras ocasiões, utilizando estes períodos para realizar outras tarefas.

O autor conclui que a importância destes períodos serem flexíveis e decididos pelos próprios professores com vista a contextualizar o tempo de preparação em função do trabalho escolar e das tarefas extra-escolares, diárias e semanais dos docentes e ainda

de modo a valorizar o professor enquanto profissional. Nesta perspectiva, seria preferível fixar expectativas e não tempos de reunião levando os professores a “prestar contas pelo seu empenhamento para com a tarefa e a sua realização, e não pela obediência manifestada na forma como utilizam o tempo” (Hargreaves, 1998, p. 225).

A colegialidade artificial, quando utilizada de forma inadequada, pode implicar uma desmotivação dos professores para colaborarem mais, originar um grau de inflexibilidade decorrente da imposição administrativa que restringe a liberdade intelectual dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001).

Porém a colegialidade artificial pode representar um marco positivo na implementação de uma verdadeira cultura colaborativa nas escolas, muito por representar uma fase intermédia e de ligação entre o individualismo e a cultura totalmente colaborativa, por proporcionarem, embora de modo impositivo, a experiência colaborativa a docentes que, de outro modo, nunca optariam por esta forma de trabalho, (Day, 1999). Podendo, também, constituir um importante instrumento administrativo para implementar a colegialidade, em escolas fortemente marcadas pelo individualismo, promovendo as associações entre docentes, a partilha e as aprendizagens, (Fullan & Hargreaves, 2001).

Neste capítulo, Braz (2009) salienta a importância das chefias intermédias na dinamização dos professores com vista à articulação curricular e o papel do Conselho Pedagógico na promoção da política da escola e, conseqüentemente, na implementação de culturas colaborativas.

No fundo, a colegialidade artificial pode representar uma fase preparatória e introdutória das culturas colaborativas, porque estas não surgem espontaneamente, têm de ser incentivadas. Uma calendarização inteligente dos tempos de trabalho em conjunto com libertação dos docentes para reunirem e colaborarem pode marcar um passo importante nesta construção, sem que haja garantia de concretização.

1.4.2.3 A Balcanização.

Nas culturas balcanizadas as interações entre docentes desenrolam-se segundo moldes próprios, “os professores mostram lealdade para com o grupo e não com a escola como um todo” (Day, 1999, p.129), competem por recursos, estatuto, lutam “pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes”

(Fullan & Hargreaves, 2001, p. 94), só existindo lugar á colaboração entre grupos quando esta os beneficia. A este respeito, Hargreaves (1998, p. 240) refere que:

Na cultura balcanizada, tais padrões consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares.

As culturas balcanizadas estão muito conectadas com a rigidez estrutural dos departamentos curriculares e com a distribuição dos professores por nível de ensino. De facto o grupo disciplinar constitui a comunidade profissional privilegiada pelo professor na definição de regras, práticas, concepções e atitudes relativamente aos alunos e ao ensino (Santos, 2000). Este isolamento dos professores no seu nível de ensino é corroborado por Fullan e Hargreaves (2001) ao referirem que os professores consideram positivas as acções de planificação conjunta, com outros professores que leccionam o mesmo ciclo de ensino, sendo estas relações de colaboração quase inexistentes entre professores de ciclos diferentes. Também Huberman (1993, citado por Santos, 2000, p. 105) questiona “porquê considerar a escola como unidade de análise quando esta tem grupos de professores com anos de escolaridade tão diferentes e objectivos também tão diversos”

De modo a promover uma continuidade curricular, torna-se necessário que as experiencias dos professores não se restrinjam a um único ciclo de ensino, podendo-lhes ser solicitado que substituam docentes de ciclos mais elementares, que sejam integrados em intercâmbios com outras escolas ou ainda que existam trocas de professores entre grupos, diminuindo barreiras e aumentando o conhecimento dos professores ao nível curricular.

A balcanização tende a dificultar a operacionalização da articulação vertical nas escolas o que conduz a uma dupla divisão dos professores por departamento e disciplina e por ciclo de ensino. Também Mouraz (1998) com base nos resultados de um pequeno estudo qualitativo, que perante a análise de documentos, algumas das escolas procederam desde logo à sua divisão por ciclos, colocando os professores a trabalhar apenas os assuntos relativos às respectivas disciplinas, o que faz transparecer uma ideia de “articulação vertical um pouco demagógica” (*op. cit.* p. 9). Talvez por este facto,

Hargreaves (1998, p. 239) define a balcanização como “a colaboração que divide” enunciando quatro características que este tipo de culturas apresenta:

1. Permeabilidade baixa; os professores encontram-se distribuídos por grupos isolados que não estabelecem relações frequentes e contínuas com outros. Cada professor pertence geralmente a um só grupo, sendo pouco provável que pertença também a outro;
2. Permanência elevada; os professores tendem a permanecer no seio de um mesmo grupo durante um elevado período de tempo. Sendo pouco provável que os professores passem a pertencer a grupos diferentes;
3. Identificação pessoal; os professores tendem a pertencer ao grupo com o qual melhor se identificam e com o qual trabalham preferencialmente. Esta tendência é em parte promovida pela própria organização curricular da escola que institui departamentos e grupos disciplinares onde cada professor opera preferencialmente de acordo com a disciplina que lecciona, e que encontra fundamentos na própria formação inicial que tende a induzir uma socialização dos professores de acordo com a sua especialização;
4. Compleição política; as escolas estão repletas de lutas pelo poder e de interesses próprios. Existem diferenças, quer no estatuto, quer na distribuição de recursos e promoções pelos vários grupos, relacionando-se, em parte, o estatuto do próprio professor com o seu grupo de pertença.

A compleição política da balcanização acarreta muito frequentemente dificuldades na obtenção de acordos entre grupos diferentes sempre que estes possam alterar os estatutos e o poder dos grupos envolvidos na negociação.

Com base num estudo realizado na escola secundária de Roxborough High, Hargreaves (1998) conclui que a balcanização implica três características negativas. Em primeiro lugar, a identificação disciplinar tende a que os professores dêem ênfase à sua disciplina, limitando a capacidade de resposta da escola às necessidades dos alunos que frequentam cursos com menor ênfase académica; em segundo lugar, a balcanização gera diferenças de estatuto entre as disciplinas académicas e as práticas e, por conseguinte, diferenças de estatuto entre os alunos que as frequentam, com benefício daqueles que ingressam em cursos mais académicos; e por último, a balcanização “confirma o mito da imutabilidade da escola” (*op. cit.* p. 247) reduzindo as oportunidades quer de aprendizagem mútua entre professores, quer de mudança.

Apesar da toda a carga negativa que a balcanização acarreta, este tipo de cultura revela também aspectos positivos, concretamente ao nível das dinâmicas que se desenvolvem no seio dos grupos disciplinares. Como afirma Santos (2000, citando Little, 1993) as escolas organizam-se em função dos conteúdos dos grupos disciplinares, logo os grupos constituem “um campo natural para a interacção e satisfação (*op. cit.* p. 92). Sendo especialistas numa área específica, é no interior do grupo disciplinar que os professores se apoiam mutuamente relativamente às questões do ensino, que ajudam a responder a questões concretas, que tem assuntos comuns para discutir, com base na experiência e nos conhecimentos acumulados pelos seus membros (Santos, 2000).

Esta autora sublinha ainda dois aspectos inerentes a estes grupos. Em primeiro lugar, à medida que o grupo disciplinar aumenta em número de membros, as questões discutidas tendem a centrar-se, não só em problemáticas referentes à prática quotidiana, mas também em questões mais amplas. Em segundo lugar, destaca o papel do delegado de grupo, a quem cabe “garantir a coerência do currículo e o espírito cooperativo entre os professores” (Santos, *op. cit.* p. 93).

1.5 Condicionantes organizativas, contextuais e políticas.

Não pretendendo descrever de forma exaustiva as inúmeras condicionantes internas e externas que afectam as culturas profissionais dos professores, torna-se importante salientar alguns exemplos que ilustrem a sua importância.

Em primeiro lugar, defende-se que para compreender como é que os professores trabalham, ensinam e aprendem é necessário compreender antes o contexto onde operam. Nesta perspectiva Fullan e Hargreaves (2001), destacam três aspectos do contexto de ensino. O ensino não ser sempre igual, contextos diferentes exigem estratégias de ensino diferentes por parte dos professores. Os modelos de sucesso adoptados numa determinada escola poderão não ter o mesmo efeito numa escola diferente com outros alunos. Por outro lado, as estratégias de ensino adoptadas para leccionar a um determinado ciclo de ensino, poderão ser desastrosas quando aplicadas em ciclos de ensino diferentes, muito pelos alunos de diferentes ciclos apresentarem níveis cognitivos muito díspares.

Há também que considerar que existe um desfasamento entre os modelos de ensino ideais e a sua implementação e exequibilidade prática, já que o professor que ensina num determinado contexto de sala de aula, tem de lidar com uma série de aspectos extrínsecos ao modelo de aula idealizado na planificação, tais como a “saúde e o nível de energia do docente, a sua necessidade de recuperar os atrasos na classificação do trabalho dos alunos ou outro tipo de trabalho administrativo, ... ou de recuperar de um confronto com um aluno problemático” (Hargreaves, *op. cit.* p.65).

Num terceiro aspecto, os autores englobam algumas condicionantes comuns a todos os docentes onde se inclui: o facto do isolamento na sala de aula ser um factor histórico em bastante enraizado na cultura de ensino praticado nas escolas; o tamanho das turmas, visto a investigação sublinhar que só ocorrem verdadeiros progressos no ensino em turmas com um máximo de 15 alunos, pese embora esta solução tenha um custo demasiadamente alto face ao benefício proporcionado; o factor tempo que pode favorecer ou dificultar a inovação, daí a necessidade dos docentes gozarem de tempo livre, fora da sala de aula e integrado no horário, nomeadamente para poderem trabalhar e planificar em conjunto e para poderem observar aulas e aprender observando e reflectindo com os colegas, e por último, os limites ao aperfeiçoamento do currículo², já que tradicionalmente a sua construção e desenvolvimento é responsabilidade dos conselhos escolares cabendo aos professores a responsabilidade da sua aplicação (Fullan & Hargreaves, 2001).

A nível legislativo as condicionantes impõem-se desde logo no âmbito da organização e funcionamento do sistema. Em Portugal, concretamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 30 de Agosto de 2005, refere, no seu artigo 8º que “No 1º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único ... no 2º ciclo ... desenvolve-se predominantemente em regime de um professor por área”. O contexto normativo inerente ao próprio sistema de ensino promove, desde logo, uma balcanização do ensino que restringe a possibilidade das escolas construírem uma cultura colaborativa.

A imposição legislativa enquanto condicionante está bem presente na alínea a) do ponto dois do artigo 42º do Decreto de Lei 75/2008 de 22 de Abril, ao referir que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visam “a articulação e

² No caso do sistema de ensino Português, o currículo é definido a nível nacional pelo Ministério da Educação.

gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional”.

No que respeita à estabilidade do corpo docente das escolas em Portugal, o novo modelo de concurso plurianual, a eliminação dos quadros de zona e consequente afectação dos docentes nesta situação em quadro de agrupamento e, ainda, a possibilidade de recondução dos docentes contratados, parece sobressair como aspecto legislativo positivo.

Ao nível da formação de professores, a legislação restringe em primeiro lugar as possibilidades de oferta, apenas validando para efeitos de progressão na carreira, as acções de formação relativas à área científico-didáctica dos docentes ou a necessidades de funcionamento do agrupamento, tendo as primeiras que representar obrigatoriamente dois terços do total de horas de formação (art.º 15º do Dec-Lei 249/92). Outra imposição deste decreto constitui os centros de formação, com os objectivos de identificar e dar resposta às necessidades de formação, fomentar o intercâmbio e a troca de experiencias entre docentes de agrupamentos diferentes e ainda adequar a oferta à procura. De facto cada agrupamento, de forma isolada, dificilmente consegue promover acções de formação que respondam a todas as necessidades de todos os professores, todavia, estes centros apresentam um número muito reduzido de formações, limitando a frequência em cada acção a um reduzido número de professores por agrupamento. Além disso, a sede do centro nem sempre se encontra perto de todos os agrupamentos, exigindo por parte dos docentes, que operam nos agrupamentos mais distantes um esforço acrescido.

Outra limitação legislativa prende-se com os princípios de organização dos horários de trabalho, dispostos no despacho normativo 5321/2011, de 28 de Março, que limita o desempenho de cargos às horas de componente não lectiva de estabelecimento. Desta forma, o sistema limita o acesso a cargos de chefia intermédia unicamente aos professores que têm uma redução de componente não lectiva pela idade, bloqueando, ou pelo menos restringindo, o acesso aos professores mais novos.

Por último, há ainda a considerar a avaliação de desempenho enquanto condicionante da prática dos professores. Embora tendo como pano teórico o diagnóstico da avaliação de necessidades dos professores e das escolas (Day, 1999), a avaliação parece ser um instrumento de controlo por parte dos dirigentes políticos. Ao estabelecer os moldes em que a avaliação se processa o estado pressiona os professores a agir em consonância com os princípios avaliativos formulados centralmente,

especialmente quando a avaliação se traduz quantitativamente e com implicações nas progressões e nas remunerações dos professores.

No caso Português, a avaliação de desempenho veio orientar a nível legislativo a função dos professores nas escolas contemplando quatro dimensões a avaliar em cada ciclo avaliativo de dois anos, estabelecidas pelo despacho nº 16035/2010: (i) uma dimensão profissional, social e ética o professor, (ii) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem onde professor deve promover, planificar, operacionalizar e ainda regular as actividades curriculares dos alunos (iii) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, em que o professor perspectiva o seu desenvolvimento profissional centrado na escola, e, ainda, (iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde professor deve encarar a sua formação como uma estratégia que contribui para a melhoria da sua prática profissional, com base no diagnóstico das suas necessidades e por intermédio da análise problematizada da sua prática pedagógica, da reflexão fundamentada, da investigação individual ou em colaboração com pares ou outros profissionais.

O sistema de avaliação entra, deste modo, em consonância com o disposto no decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto que define como objecto, o perfil geral de desempenho profissional dos professores enquanto quadro orientador dos cursos de formação inicial.

No presente capítulo pretendemos dar uma ideia de como se promovem, constroem e condicionam as culturas profissionais dos professores e conseqüentemente de que modos, estas interferem nas formas de trabalho que preferem e que adoptam ao longo do seu percurso profissional. Importa então definir também, de que modo estas culturas, com especial ênfase nas de base colaborativa, influenciam e beneficiam o desenvolvimento profissional dos professores, assunto este que será abordado no próximo capítulo.

1.6 Balanço e reflexão.

A cultura profissional dos professores, embora não represente totalmente a cultura de uma escola é sem dúvida a face mais visível desta última e a que mais a influencia. De facto o corpo docente representa um dos recursos mais valiosos que as escolas

dispõem para cumprir os seus propósitos. Por outro lado, cada escola apresenta uma cultura diferente de todas as outras, com artefactos, heróis e valores próprios valorizados e partilhados pela comunidade educativa, que influencia e é influenciada pelas relações que se estabelecem entre os seus docentes, pelas culturas individuais de cada um dos seus membros e por factores externos à própria escola.

Por sua vez, a cultura profissional dos professores reflecte as relações interpessoais e intergrupais que se estabelecem a nível colectivo entre os docentes de uma escola, que engloba tanto a substancia como as formas de acção. Se existem aspectos de união nesta cultura, as diferenças individuais e entre grupos de docentes tendem a promover a sua diferenciação, nomeadamente no processo de socialização, nas formas de cultura docente privilegiadas a nível individual e colectivo e, ainda, por acção de condicionantes legislativas, contextuais e inerentes à própria organização social e estrutura física e administrativa da escola tradicional.

A socialização profissional, definida como secundária por Dubar (1997), envolve a aprendizagem de uma série de conhecimentos especializados e a assimilação assim dos valores, crenças e formas de uma cultura. Por outro lado, contempla a intervenção do próprio indivíduo que se adapta à cultura e que a reproduz. A socialização pressupõe, por outro lado, uma dimensão biográfica, de construção da identidade profissional e outra relacional, ao nível das relações que estabelece com os colegas, com os recursos físicos e com a hierarquia e estrutura organizativa e social da escola, repleta de jogos de poder e disputas políticas.

É no âmbito da organização social da escola que se estabelecem também as formas de cultura de trabalho dos professores e que reflectem as características de relacionamento e formas de associação que os professores estabelecem com os seus pares, sejam estas individualistas ou de índole colectivo.

As cultura colaborativas e de colegialidade estão actualmente conectadas com o desenvolvimento profissional dos professores e das próprias escolas, em contraste com a cultura do individualismo que marcou a organização escolar tradicional (Hargreaves, 1998). Porém nem todo o individualismo resulta de uma vontade própria dos professores, estando as suas causas relacionadas mais com condicionantes de contexto e pressões externas, e de eficácia no dispêndio de tempo e energia, e não tanto com opções pessoais. Por outro lado, todos os professores precisam da sua individualidade (Fullan & Hargreaves, 2001) para reflectir de forma isolada, e para cimentar a sua autonomia profissional e independência cognitiva. Além disso, nem todas as formas de

cultura colectivas são sinónimas de colaboração, podendo não implicar um trabalho conjunto, com benefícios e responsabilidades distribuídos por todos os participantes.

A colaboração é difícil de operacionalizar no contexto da escola tradicional e muitos professores não estão familiarizados com esta forma de cultura. Além disso pode esconder a perpetuação das práticas individualistas, e ser utilizada como instrumento para almejar melhores condições de trabalho e estatuto profissional, ou servir apenas para introduzir reformas decretadas administrativamente.

De facto, a simples reunião de professores no mesmo espaço e ao mesmo tempo não significa que eles trabalhem em conjunto seguindo os mesmos objectivos. De facto a colaboração pode ser controlada a nível administrativo e transformar-se numa colegialidade artificial (Day, 1999; Fullan & Hargreaves, 2001), que embora possa representar uma forma de cultura de transição, entre o individualismo e a verdadeira colaboração, por proporcionar a experiência do trabalho em conjunto a docentes tradicionalmente individualistas, pode também implicar uma desmotivação derivada da imposição.

Por outro lado a colaboração pode centrar-se unicamente no seio de um grupo restrito. Neste caso estaremos perante uma cultura balcanizada que Hargreaves (1998) apelidou de colaboração que divide, por promover uma dupla divisão dos professores por área disciplinar e por ciclo de ensino. De facto os professores tendem a pertencer a um só grupo e estabelecem relações pouco fortes com docentes de outros grupos, o que limita a capacidade da própria escola, em sofrer mudanças e em dar resposta aos desafios que lhe são colocados pela sociedade actual.

Não obstante, qualquer forma de colaboração é melhor do que colaboração nenhuma. Além disso a colaboração nas escolas portuguesas só agora está a dar os primeiros passos, pelo que a luta pela implementação de culturas colaborativas mais fortes, deve representar uma das principais mudanças a operar nas escolas e no próprio sistema de ensino, envolvendo não só os professores, como também os órgãos dirigentes, os pais e a comunidade educativa em geral.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

No presente capítulo procede-se a uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Define-se, em primeiro lugar, o conceito de desenvolvimento profissional atribuído por diferentes autores assim como a historicidade e problemáticas que originaram a sua definição actual.

Posteriormente sublinham-se as principais teorias de desenvolvimento profissional, dando ênfase aos estágios de desenvolvimento cognitivo que o professor percorre e ao seu ciclo vital, assim como aos conceitos que em regra lhe são associados como a mudança e a reflexão.

De modo a concretizar o conceito holístico de desenvolvimento profissional proposto por autores como Day (1999) ou Garcia (1999), estabelece-se de seguida um modelo de desenvolvimento centrado na escola, e para o qual concorrem três estratégias preferenciais: a formação, a auto-reflexão e investigação e, ainda, a aprendizagem em colaboração. Em cada uma das estratégias definidas abordar-se-ão os seus conceitos gerais e formas, tentando incorporar de forma coerente, os contributos da colaboração. Finalizado, e de acordo com os objectivos enunciados nesta dissertação, serão dispostos os principais aspectos que envolvem o conceito da inovação das práticas.

2.1 O desenvolvimento profissional.

A qualidade do corpo docente representa, senão o maior trunfo, um dos factores mais relevantes na construção de uma escola eficaz. Uma boa escola compromete-se com o crescimento profissional e com a melhoria das condições de trabalho dos seus professores, promove o desenvolvimento e a qualidade profissional dos professores, de forma contínua e ao longo de toda a carreira, quer pelas relações e trocas de experiencias que partilha com os colegas, quer pela interacção com os seus alunos no contexto de sala de aula, tomando o docente como participante activo na “tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 1999, p. 17).

A visão complexa do desenvolvimento profissional dos professores é todavia recente, já que tradicionalmente os professores sempre gozaram de um estatuto social elevado a par de uma estabilidade ao nível de emprego (Day, 1999), que não se mantém na actualidade. Para compreendermos o conceito actual de desenvolvimento profissional dos docentes, é necessário compreender as condicionantes históricas, políticas e sociais que o originaram.

A sociedade pós revolução industrial exigia da escola apenas a instrução de uma classe operária detentora de uma preparação básica (Garcia, 1999). O ensino caracterizava-se pelo individualismo, pela homogeneidade e pela visão do professor e da sua classe, e da sociedade que não mutavam constantemente e de modo acelerado, pelo que o professor podia manter as suas práticas por longos períodos sem sentir uma necessidade de mudança. De facto a imagem tradicional, perspectiva o professor como um indivíduo que trabalha “com crianças no interior da sala de aula a fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos e manter a ordem, apresentar materiais, avaliar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros” (Hargreaves 1998, p. 15).

O período de 30 anos que se seguiu à segunda grande guerra foi marcado por um aumento da oferta educativa, pela massificação do ensino e pelas promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (Canário, 2005). As bruscas transformações socioeconómicas dos anos setenta fizeram disparar os custos de produção, inflacionaram o custo de vida e aumentaram o desemprego e as desigualdades sociais, ditando uma desvalorização dos diplomas, garantia até então de pleno emprego.

Como resultado, e após atravessar um tempo de promessas, a escola vive actualmente um tempo de incertezas (Canário, 2005), num mundo em constante mudança que lhe induz, de forma contínua desafios ao nível tecnológico, económico e social (Day, 1999). A par dos desafios, a escola é confrontada também com uma série de exigências. Se, por um lado, a sociedade pede à escola uma educação para todos, o aumento da escolaridade obrigatória, um conceito de formação ao longo da vida e de desenvolvimento integral do aluno, e por outro, exige-lhe que lute activamente contra as desigualdades sociais, abandono escolar, taxas de desemprego juvenil elevadas e tensões étnicas, religiosas e racistas (Day, 1999).

Outra mudança importante reporta à extensão das actividades do ser professor para fora da sala de aula, que se têm tornado, nos últimos anos, mais frequentes, complicadas e profundas, envolvendo planificações em colaboração, participação em programas de desenvolvimento profissional, contactos mais frequentes com os pais, para tratar não só de assuntos ligados ao contexto de sala de aula e, ainda, um aumento da carga burocrática e uma maior prestação de contas quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores (Hargreaves, 1998).

A escola enquanto instituição “serve um determinado tempo” e configura-se em “função das características dum determinado tempo” (Ferreira, 2005, p. 179), pelo que é de esperar que as mudanças sociais impliquem mudanças na organização da escola e nos actores que aí operam. A sociedade actual exige deste modo que os professores extravasem a dimensão prática do ensino-aprendizagem, e que sejam detentores de uma formação ampla e que concorra para resolução dos problemas que a escola enfrenta. A par desta exigência, há que reconhecer que o conhecimento dos alunos transforma-se com uma velocidade crescente pelo que em resposta ao direito que os alunos têm de aprender, cabe aos professores continuar também a aprender (Marcelo, 2009).

Este mesmo autor define o desenvolvimento profissional dos professores como um processo construído na escola, por acção de experiências formais e informais vivenciadas individual e colectivamente. Com base no trabalho de Villegas-Reimers (2003), Marcelo (2009) conclui que o professor constrói o seu conhecimento; ao longo do tempo e relacionado os conhecimentos novos com os já adquiridos e interiorizados; com foco na escola e baseado na prática diária do docente; condicionado pelas reformas educativas; por acção reflexiva individual ou em colaboração com os seus pares; adoptando diferentes formas e percursos consoante a escola onde opera.

Já para Garcia (1999, p 137), o desenvolvimento profissional ocorre de forma contínua, caracteriza-se por uma série de mudanças que se manifestam em resposta à resolução de problemas escolares. Isto é, envolve uma atitude de “permanente pesquisa, de questionamento e busca de soluções”, em conjunto com os seus pares e que se desenrola no contexto em que trabalham, na própria escola onde actuam. Alargando o círculo que envolve o crescimento profissional dos professores, Day (1999, p. 21) refere que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas em benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. È o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Com base nos trabalhos de Glickman (1998), Gonçalves (2009, p. 25) define que “cada docente se torna no professor que é” pela (i) acção conjugada de aspectos biográficos pessoais e profissionais, aspectos de personalidade e pessoais, (ii) aspectos inerentes ao trabalho de escola e ao exercício da profissão e que (iii) se desenrola “através de transições de vida” em diferentes fases de desenvolvimento cognitivo.

As definições anteriores sublinham que os docentes crescem sobretudo em resultado do trabalho que desempenham na escola, sendo de esperar que as escolas promovam o desenvolvimento profissional do seu corpo docente, concorrendo desta forma para um aumento da sua eficácia enquanto agentes de ensino. Neste campo cabe às escolas gerar, em primeiro lugar, um ambiente propício à experimentação, que incuta nos professores envolvidos um sentimento de segurança no arriscar de novas estratégias e concepções; em segundo, um trabalho colaborativo de índice reflexivo, e num ambiente de confiança que leve em conta os interesses, necessidades e receios dos participantes (Marcelo, 2009).

Por outro lado há que ter em consideração o próprio desejo do professor em inovar (Saraiva & Ponte, 2003). Torna-se, portanto, imperioso valorizar os professores, enquanto profissionais autónomos, responsáveis pelo seu trabalho e com potencialidades próprias. Segundo estes autores, o desenvolvimento profissional “pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores” (Marcelo, 2009, p. 16) e envolve dois factores fundamentais: a necessidade de mudança e adaptação e a predisposição para colaborar com os seus pares, de forma activa na resolução de problemas educacionais.

A necessidade imperiosa e actual dos professores aprenderem, induz uma maior compreensão do como e de que formas os professores aprendem ao longo da carreira. Tal como apontam Fullan e Hargreaves (2001, p. 53), existem múltiplos factores que condicionam o desenvolvimento dos professores destacando: “a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão e o sistema de valores e de crenças educativas dominante nessa altura ... o estágio da vida e da carreira em que o professor se encontra ... e as suas atitudes em relação à mudança”. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores engloba toda e qualquer experiência de aprendizagem, seja esta adquirida através de (i) instrução directa onde se engloba a formação inicial e contínua; (ii) aprendizagem na escola, realizada por intermédio de trabalhos de investigação ou por interacção com os colegas e por último (iii) a aprendizagem fora da escola (Lieberman, 1996, citado por Day, 1999).

Deste modo, podemos inferir que a compreensão da evolução profissional dos docentes implica um conhecimento significativo tanto ao nível das teorias de desenvolvimento profissional; bem como das principais estratégias de desenvolvimento utilizadas na formação dos docentes e, ainda, perspectivando a centralidade da função docente no processo de ensino aprendizagem, do modo como os professores desenvolvem, incorporam e se relacionam com a inovação das práticas.

2.2 Teorias do desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores não é simples e contínuo, está sujeito a avanços e recuos, alterna entre momentos de estabilidade e épocas de crise determinadas em parte pelas mudanças vitais (Garcia, 1999), é também caracterizado

por um testar contínuo de práticas, pelas tentativas e pelos erros, pela obrigação de dar respostas a problemas educativos e sociais, condicionado pelos conflitos, pelas afinidades pessoais e políticas e pelos aspectos legislativos e organizativos da própria escola e, ainda, pela própria dimensão e formação pessoal, cognitiva e cultural do próprio sujeito. Estes aspectos condicionam o desenvolvimento profissional dos docentes pelo que importa neste campo, conhecer, para melhor compreender o processo, algumas das teorias de desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente na área da mudança dos professores, do desenvolvimento cognitivo e dos ciclos vitais dos professores.

2.2.1 A mudança.

Os discursos pedagógicos têm vindo a acentuar uma necessidade de mudança ao nível da escola e das práticas. Porém, na maioria dos casos, as propostas de mudança, estabelecidas por via de reformas educativas, não são bem aceites e implementadas de imediato por não terem em atenção a dimensão pessoal da mudança dos docentes além do facto de muitos professores apresentarem também “dúvidas e desacordos sensatos sobre a validade daquilo que se lhes pede que façam de como isso encaixa naquilo que já fazem e de como se relaciona com a multiplicidade de modelos que vêm chegar e partir” (Fulan & Hargreaves, 2001, p. 46).

De facto, estas reformas tendem a considerar que o “interesse público, a qualidade das soluções propostas, a superioridade técnica e racional, e até a legitimidade das elites” (Lima, 1994, p. 67) bastam para garantir o sucesso das mudanças legisladas, cabendo aos professores receptores a sua aplicação passiva. Todavia as mudanças legislativas exigem um espaço temporal significativamente longo de aplicação (Lima, 1994). A mudança implica tempo para ser implementada, muito pelo sentimento de insegurança dos professores, motivado em parte pelo não domínio das novas práticas ou metodologias e costumes (Garcia, 1999). Uma mudança definitiva terá sempre que passar por uma interiorização em toada lenta, já que o crescimento humano pode ser “alimentado e estimulado mas não pode ser forçado” (Fulan & Hargreaves, 2001, p. 53).

Além do mais as mudanças legislativas devem considerar que não existem soluções óptimas e uniformes aplicáveis a qualquer contexto e que a mudança deve implicar a compreensão das componentes “institucionais, geográficas, culturais,

profissionais, e requerem a participação empenhada de todos os implicados no processo” (Lima, 1994, p. 68).

Ainda a este respeito, Hargreaves (1998), sublinha que as mudanças por via legislativa estão geralmente subjacentes a fenómenos como o insucesso e o abandono escolar, e de que os falhanços educativos são em grande medida responsabilidade da falta de competências, conhecimentos ou princípios dos professores pelo que impõe medidas de intervenção e controlo que se reflectem numa cada vez maior prestação de contas por parte dos professores.

Deste modo, estas medidas políticas não reflectem um desejo de mudança dos professores, antes pelo contrário, não a compreendem ou tentam anulá-la, o que leva inevitavelmente a uma resistência (Hargreaves, 1998). A literatura indicia que todos os professores apresentam uma certa resistência à mudança. Por muito reduzida e imperceptível que seja, essa resistência tem o poder de tornar inviável qualquer processo de mudança (Lima, 1994).

Os professores podem reagir de modos diferentes á mudança, uns participam de forma activa, outros agem de modo passivo e outros reagem negativamente por oposição, sendo que para a maioria dos professores “a questão central da mudança é a de saber se ela é de facto prática (...) na ética prática dos professores, existe um forte sentido daquilo que resulta ou não” (Hargreaves, 1998, p.13). A resistência à mudança não representa deste modo um aspecto negativo, já que nada garante que a mudança acarrete benefícios (Lima, 1994), implica sim, tal como Garcia (1999, p. 47) sublinha, que “os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas”, são indivíduos autónomos, capazes de construir o seu próprio conhecimento prático, que possuem as suas crenças, os seus valores que condicionam as suas atitudes e forma de estar dentro da profissão.

Referindo-se ao trabalho de Guskey (1986), Garcia (1999), refere que os professores são capazes de mudar as suas práticas sem estarem plenamente convencidos destas representarem um benefício para os alunos, contudo a mudança só ocorre na realidade quando as crenças³ e as atitudes sofrem uma mutação em resultado da percepção de que as novas práticas reflectem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Day (1999) estabelece três princípios sobre o desenvolvimento e a mudança:

³ Marcelo (2009) define crenças como proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro.

1. O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (activamente) e não é desenvolvido (passivamente);
2. A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, simbólica e artificial;
3. A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação e a transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Com base na literatura, Marcelo (2009) salienta três categorias de experiências que influenciam directamente as crenças dos professores: as experiências pessoais, (crenças familiares e culturais, relativas a si, e aos outros, e ideias referentes à escola e à sociedade); experiências de trabalho na escola (crenças relativas às matérias e a modos de ensino) e as experiências de sala de aula (formadas ainda quando estudante sobre o trabalho de professor). Nesta linha, o autor sublinha que as crenças pré-adquiridas, influenciam significativamente o modo como os professores interpretam e valorizam as acções de desenvolvimento profissional.

Fullan e Hargreaves (1991) identificam seis problemas que se colocam à mudança das práticas nas escolas:

1. *Sobrecarga* - Expectativas e as pressões da sociedade face ao trabalho dos professores aumentaram significativamente nos últimos anos obrigando à ampliação do campo de acção profissional da classe docente que lida agora com “mais responsabilidades, uma maior prestação de contas e a necessidade de lidar com um leque mais alargado de aptidões e de comportamentos na sala de aulas” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 20);
2. *Isolamento* - O isolamento profissional dos professores limita o acesso a novas práticas e ideias, impede os professores de obterem um feedback da qualidade do seu trabalho, perpetuando a continuidade de práticas ineficientes e em desuso;
3. *Pensamento de grupo* - Muito embora a colegialidade se tenha vindo a afirmar como um veículo fundamental no combate ao isolamento dos professores, apresenta também aspectos negativos. Os professores podem colaborar por obrigação, sem produzir grandes resultados, assim a colegialidade pode desviar

os professores do foco principal da missão educativa e que se traduz nas actividades com os alunos além de condicionar frequentemente a inovação na resolução de problemas individuais em favor do pensamento colegial;

4. *Competência não aproveitada* - O isolamento tem dois significados “quaisquer que sejam as coisas milagrosas que os professores possam fazer ninguém dará por elas e quaisquer que sejam más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 29). Nesta perspectiva a mudança passa por estimular o talento subaproveitado dos docentes e valorizar o que estes têm para oferecer. Muitos docentes são de facto bons naquilo que fazem e poderiam melhorar as suas práticas se partilhassem as suas competências com os seus pares, se a colocassem ao serviço de todos. Torna-se desta forma imperioso que os professores utilizem as suas competências de forma mais eficaz de modo a promover uma verdadeira aprendizagem colectiva;
5. *Limitações do papel de professor* - Ao passar anos a fio agindo de uma determinada forma e implementando repetidamente as mesmas práticas o professor “reduz o empenhamento, a motivação e a eficácia” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 31), fica cada vez mais longe das inovações praticadas pelos outros docentes. Por outro cabe aos professores assumirem a responsabilidade na tomada de decisões de modo a evitar as imposições das forças externas à escola;
6. *Reformas falhadas* - As reformas educativas falham em larga escala porque os recursos são parcos face à dimensão dos problemas; os resultados são exigidos em prazos diminutos; tentam-se generalizar tendências sem ter em conta o contexto; remodela-se ao nível estrutural negligenciando-se as questões de ensino e o desenvolvimento dos professores; não se fornece apoio à execução das reformas nem estas conseguem obter a aprovação da classe docente.

Huberman (1988, 1991, citado por Fullan & Hargreaves, 2001) sublinha a existência de uma relação aparente entre o desapontamento e o envelhecimento. A investigação levada a cabo pelo autor salienta que os professores a meio e no final da carreira, estão menos abertos a implementar mudanças nas suas práticas, ou por já terem presenciado e antecipado o fracasso de tentativas de mudança anteriores ou por terem participado em inovações que falharam. Os professores entrevistados, situados num estágio mais inicial da carreira, também não se mostram em regra totalmente confortáveis com a mudança. Embora não se oponham a ela nem a ignorem, reagem-lhe com cautela, e de forma selectiva. Embora este último grupo de professores não esteja

disposto a abandonar as práticas que já domina, demonstra-se mais disponível para participar em pequenas mudanças e experiências práticas e mais abertos à colaboração e ao trabalho em equipa, especialmente com colegas com os quais detém maior afinidade.

No capítulo da inovação das práticas pedagógica, postula-se que estas dificilmente se concretizam sem que haja uma aprendizagem por parte dos professores. Sendo que toda a aprendizagem implica uma mudança, estabelece-se por lógica que a inovação das práticas requer uma mudança por parte dos docentes. Cardoso (2001) conclui, com base num estudo sobre a receptividade dos professores à inovação pedagógica, que existem três factores que influenciam a atitude dos professores face à inovação: (i) as características de personalidade, (ii) o contexto escolar e (iii) a formação contínua.

As características de personalidade são as que mais influenciam a receptividade à inovação já que os professores “mais abertos à experiência, à inovação, tolerantes à ambiguidade, motivados intrinsecamente e predispostos a correr riscos tendem a ser mais receptivos à inovação pedagógica” (Cardoso 2001, p. 45). Também a percepção que os professores têm relativamente à predisposição do contexto escolar para a inovação, onde se enquadram os relacionamentos entre professores e alunos, e o desenvolvimento e autonomias profissionais do professor influenciam a receptividade à inovação dos docentes. Por último, a autora conclui que os professores que se envolvem com maior frequência em cursos de formação, investigações ou trabalhos de divulgação tendem a manifestar-se mais disponíveis para a mudança e para inovar as práticas.

A autora propõe com base nos factores descritos, três tipos de medidas precursoras de atitudes positivas face à inovação nas práticas: (i) medidas de mudança das atitudes pessoais (identificação dos professores mais predispostos à mudança, selecção dos candidatos aos cursos via ensino e incentivos à permanência dos professores mais talentosos no ensino); (ii) medidas de contexto escolar (condições para uma maior e melhor interacção entre professores e alunos e que concorram para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor); e por último (iii) medidas na área da formação contínua.

2.2.2 Ciclo Vital dos Professores.

Uma outra teoria de desenvolvimento profissional sublinha a importância de reconhecer que os professores passam por várias fases ou etapas no decurso seu do ciclo vital. Não sendo um objectivo desta dissertação apresentar todos os modelos formulados na literatura, optamos apenas por cingir à visão de dois autores, um investigador nacional e um nome sonante na literatura sobre o tema.

Em primeiro lugar, Gonçalves (2009, p. 24), consolida esta tipologia de modelo encarando a “carreira docente como percurso de desenvolvimento e formação” e conclui, com base num estudo qualitativo em que entrevistou 42 professoras, que o desenvolvimento profissional se constrói temporalmente ao longo de cinco fases ou etapas, que descrevemos de modo sumário:

1. Início - Ocorre nos primeiros quatro anos de carreira e caracteriza-se por pela “sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda algo idealizado” (*op. cit.* p. 26);
2. Estabilidade - Oscila entre os 5 e os 7 anos, período onde o professor assume mais confiança nas suas capacidades e uma maior satisfação e gosto pelo seu trabalho profissional;
3. Divergência - Entre os 8 e os 14 anos de ensino, os professores adoptam uma posição positiva continuando “a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional” (*op. cit.* p. 26) ou uma atitude negativa, marcada pelo cansaço e pela rotina da actividade profissional;
4. Serenidade - Ocorre entre os 15 e os 22 anos de serviço e caracteriza-se por uma “acalmia” resultante de um maior capacidade de distanciamento e de reflexão e pelo sentimento de satisfação derivado do sentimento de “saber o que se está a fazer, na convicção de que se faz bem” (*op. cit.* p. 26);
5. Renovação do interesse e desencanto: Marca o final da carreira onde se verifica uma nova dicotomia entre a maioria que sofre com o desencanto, saturação e espera pela reforma e alguns que renovam o seu interesse pela profissão.

O modelo apresentado por Gonçalves (2009) corrobora a teoria que Huberman (citado por Garcia, 1999 e por Loureiro, 1997) desenvolveu no final da década de 80, e que tem merecido grande destaque na literatura de investigação educacional. Neste

modelo, o autor estabelece uma relação entre cinco etapas ou fases da carreira com os anos de serviço do docente:

1. Transversal à maioria dos estudos sobre o tema, Huberman define a entrada na carreira como a primeira das etapas. Dura cerca de três a quatro anos, período durante o qual o jovem professor experiencia por um lado, a sensação de sobrevivência, de choque dos ideais pré-concebidos com a realidade da sala de aula e por outro, a descoberta, o orgulho de leccionar para uma classe e o entusiasmo característico dos primeiros anos;
2. Após a entrada, ocorre uma breve fase, com a duração de cerca de três anos, de estabilização, caracterizada por uma maior autonomia e sentimento de facilidade, decorrentes do domínio de um maior número de técnicas pedagógicas e didáticas e de compromisso entre o professor e a escola com maior envolvimento na tomada de decisões;
3. A terceira fase, entre os 7 e os 25 anos de carreira pressupõe três tipos diferentes de percursos. Alguns professores experimentam e diversificam as suas práticas na tentativa de melhorarem a sua actividade profissional, outros tentam a promoção profissional por intermédio de cargos administrativos e um terceiro grupo que vai reduzindo o seu investimento na profissão, adquirindo rotinas e podendo até mesmo questionar-se acerca da sua continuidade no ensino;
4. Entre os 25 e os 35 anos de carreira, alguns professores optam por uma atitude de serenidade e de distanciamento afectivo, não se preocupam tanto com os problemas regulares das turmas nem com possíveis promoções, reduzem a sua ambição pessoal e passam a desfrutar mais do ensino. Convertem-se “na coluna vertebral da escola, os guardiões das suas tradições” (Garcia, 1999, p. 65). Outros optam pelo conservadorismo, pelas lamentações relativamente a tudo, pela resistência à mudança e às inovações;
5. Por último, a preparação da jubilação, onde se podem verificar três padrões de reacção: uma perspectiva positiva e de aperfeiçoamento das capacidades profissionais; um padrão defensivo em que o professor, tal como na reacção anterior, mantém o interesse em continuar a aprender e a especializar-se, embora evite experiencias que impliquem um aumento da sobrecarga de trabalho; ou um padrão de desencanto e descomprometimento profissional.

Embora as teorias baseadas numa distribuição de professores por diferentes fases da vida e períodos da carreira, é importante salientar que além desta relação, estas duas concepções relacionam-se também com os estágios de desenvolvimento cognitivo (Day, 1999). Desta forma, este autor enuncia que a idade ou etapa da carreira não relaciona directamente o professor com a sua etapa de desenvolvimento nem como poderá agir ou participar em actividades de desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, as actividades de crescimento profissional devem contemplar também o desenvolvimento conceptual, uma maior maturidade e ainda o desenvolvimento moral. Neste sentido, importa conhecer de que modos se desenvolvem estes aspectos, enquadrados numa visão do professor enquanto sujeito adulto (Day, *op. cit.*).

2.2.3 A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos professores.

Sendo os professores, pessoas adultas, é necessário compreender também, de que forma aprendem os sujeitos adultos. A partir da literatura sobre o tema, Garcia (2009) apelidou de estilos de aprendizagem das pessoas adultas. Se, por um lado, existem pessoas que gostam de aprender por iniciativa própria e sem orientação externa, outras preferem aprender de forma apoiada, secundados por livros ou supervisores; se algumas pessoas se orientam para a incerteza dos resultados e consideram na sua aprendizagem a opinião de todos os intervenientes no processo, outras preferem seguir a segurança figurada na opinião da maioria. Ainda Garcia (*op. cit.*) sublinha que os estilos de aprendizagem mais autónomos e independentes proporcionam aos adultos aprendizagens mais significativas.

Ainda na temática da aprendizagem de adultos, Knowles (1984, citado por Garcia, 1999), define cinco princípios subjacentes ao conceito de Andragonia⁴: (i) Os adultos evoluem de uma condição de dependência para a autonomia; (ii) a actividade quotidiana dos professores proporciona-lhes um vasto rol de experiências que são utilizadas como recurso de aprendizagem; (iii) os professores constroem o seu próprio conhecimento prático com base em reflexões sobre as práticas que utilizam ou sobre a actividade escolar; (iv) as aprendizagens dos professores são mais consistentes quando tem por base a resolução de problemas e o suprimento de necessidades do quotidiano do que

⁴ Knowles, citado em Garcia (1999, p. 57) define andragonia enquanto ciência de educação para adultos.

quando implicam simplesmente o conhecimento de novos conteúdos; e (v) os professores aprendem de forma mais significativa quando impulsionados por recompensas intrínsecas e não tanto por recompensas extrínsecas.

Em segundo lugar há que compreender as etapas que constituem o desenvolvimento cognitivo dos professores, os aspectos cognitivos e emocionais que caracterizam cada etapa, nomeadamente no que respeita às concepções, ao desenvolvimento cognitivo e intelectual, aos valores e ao desenvolvimento do “Eu” assim como as necessidades características dos professores em cada fase.

As teorias das etapas do desenvolvimento salientam que os professores, em cada etapa processam as suas experiências por intermédio de estruturas cognitivas, sendo menos complexas num patamar ou fase mais precoce, evoluindo progressivamente para estruturas mais complexas em fases posteriores. Deste modo, o desenvolvimento que ocorre numa etapa específica, pelas interações recíprocas entre o indivíduo e o contexto, proporciona ao professor uma nova estrutura cognitiva e o avanço para uma nova etapa de desenvolvimento (Garcia, 1999).

Ainda este autor, com base em diferentes escalas de desenvolvimento retiradas da literatura, sublinha a existência de três etapas de desenvolvimento conceptual. Numa primeira etapa, o professor sente a necessidade de controlar os aspectos técnicos e culturais da profissão. A insegurança leva-o a submeter-se às normas estabelecidas pelos pares e a tentar-se adaptar aos valores e às crenças culturais instituídas.

A segunda etapa caracteriza-se pela transposição progressiva do nível concreto para outro mais abstracto, adquirindo o professor maior autonomia e capacidade de análise de situações e de resolução de problemas. Um último nível corresponde a um “elevado nível de desenvolvimento conceptual, abstracção, capacidade de resolução de problemas (...) manter relações interpessoais e (...) favorecer um clima de colaboração (Garcia, 1999, p. 59). Independentemente destes modelos apresentados, Pickle, (1985, citado por Garcia, 1999, p. 60) menciona que os professores evoluem progressivamente até níveis cada vez mais altos de maturidade sendo que:

A maturidade dos professores é atingida através de um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica e filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos superiores, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal.

Embora, vários estudos comprovem que os adultos em geral, e por conseguinte também os professores, atravessam diferentes etapas de desenvolvimento, não podemos deixar de sublinhar que “o fazem de diferentes formas, em distintos momentos e em função de diversas circunstâncias” (Day, 1999, p. 110) e também em contextos variados.

Com base na literatura, este autor salienta ainda, que o desenvolvimento profissional deve contemplar a história de vida do professor assim como as fases críticas e normais de desenvolvimento. Existem factores internos e externos que estimulam e induzem fases críticas de desenvolvimento, caracterizadas por uma aprendizagem rápida e que alternam com outras de crescimento menos acelerado. Por outro lado, o desenvolvimento profissional ocorre em diferentes áreas, podendo um mesmo professor apresentar diferentes níveis de desenvolvimento em cada uma delas (Day, *op. cit.*). Isto significa que um professor pode ser um perito na área da avaliação das aprendizagens e revelar simultaneamente um conhecimento muito limitado ao nível do Direito Administrativo Escolar, o que se justifica pela tomada de decisões relativas ao seu desenvolvimento profissional em função das suas necessidades de aprendizagem, sentidas ou impostas.

Há então que considerar as necessidades de desenvolvimento de cada professor e que podem estar relacionadas com a atribuição de novas funções ou papéis; com a necessidade de repensar e reformar as práticas de ensino; de forma a alcançar uma perspectiva mais ampla sobre diferentes temáticas do ensino ou ainda para promover a autoconfiança (Day, *op. cit.*).

2.3 Estratégias de desenvolvimento profissional dos professores.

A escola enquanto instituição, o currículo e a inovação das práticas, o conceito de ensino e os professores, enquanto principal agente educativo, representam quatro áreas de conhecimento didáctico com ligações muito próximas. O desenvolvimento profissional dos professores surge como agente capaz de unir uma “práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Garcia, 1999. p. 139). Deste modo, o crescimento dos professores enquanto profissionais e o desenvolvimento da escola onde estes

exercem as suas funções, ocorrem paralelamente e influenciam-se directamente, não se podendo perspectivar um sem o outro. Ainda Garcia (1999) define com base na literatura, três pressupostos que sustentam a importância do desenvolvimento profissional centrado na escola:

1. Os adultos aprendem melhor quando confrontados directamente com os problemas. O desenvolvimento do currículo exige a aprendizagem de novos conteúdos, formas didácticas e de avaliação o que se reflecte na melhoria das competências profissionais dos docentes;
2. Os professores compreendem melhor o que tem de melhorar, a partir dos problemas concretos do seu local de trabalho;
3. Os professores adquirem conhecimento ao se envolverem no desenvolvimento da escola ou do currículo.

Vendo a escola como unidade fundamental de mudança, formação e melhoria do ensino, Garcia (1999) refere três aspectos que condicionam este tipo de desenvolvimento: (i) uma rede de lideranças intermédias que instrua os professores e fomenta a mudança e as inovações; (ii) uma cultura colaborativa centrada numa visão e em objectivos comuns e partilhados por todos os professores e, por último, uma gestão democrática e participada dos professores. Para concretizar esta gestão, as políticas educativas nacionais devem permitir às escolas deter maiores índices de autonomia, nomeadamente na selecção de professores, na organização curricular, ao nível da autonomia financeira para implementar o currículo e para promover de modo mais incisivo o desenvolvimento profissional dos seus professores e, ainda, para implementar práticas de auto-avaliação com análise de necessidades de formação.

Com base nos trabalhos de Sparks e Louchs-Horsley (1990), Garcia (1999) define cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional: enquanto profissional autónomo; baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão; através do desenvolvimento e inovação curricular centrado na escola; por intermédio da formação e ainda através da investigação.

Partindo destes modelos, o autor sintetiza três grupos de situações de desenvolvimento profissional. Existem as (i) situações de desenvolvimento individual como a autoformação em cursos de especialização ou a reflexão individual; as (ii) situações de desenvolvimento em pequeno grupo, que englobam a observação mútua de

pares e posterior análise e reflexão, a planificação e análise de projectos de inovação entre professores da mesma escola e, ainda, os seminários entre professores de escolas diferentes; e existem também (iii) situações de desenvolvimento em grande grupo onde se inclui a reflexão centrada na escola concretizada pela totalidade do corpo docente ou projectos de parceria entre escolas diferentes.

Corroborando a visão do desenvolvimento profissional numa perspectiva holística, em que o todo representa mais do que a soma das suas partes, podemos inferir do trabalho de Day (1999) quatro componentes essenciais do crescimento profissional docente: (i) a auto-renovação que envolve um plano de desenvolvimento pessoal do professor pautado pela auto-avaliação das suas necessidades e pela auto-investigação, que amplia as suas aprendizagens sobre a sua prática num processo de constante reflexão e mudança; (ii) o desenvolvimento profissional centrado na escola e construído enquanto participante na melhoria da escola; (iii) a formação inicial e contínua dos professores; (iv) e, por último, a aprendizagem em contexto colaborativo e por intermédio de parcerias.

Com base numa perspectiva multifacetada, apresentamos nos capítulos seguintes um modelo de desenvolvimento profissional dos docentes centrado na escola e ao longo da vida, e para o qual concorrem três aspectos fundamentais: (i) a formação, inicial e na forma de cursos; (ii) o auto-desenvolvimento promovido pela reflexão e pela investigação individual e colectiva e, por último, (iii) a aprendizagem em contexto colaborativo.

2.3.1 Formação de Professores

A formação de professores tem vindo a assistir nos últimos anos a mudanças profundas, quer ao nível das metodologias e formatos de formação utilizados, quer no modo como é encarada pelos próprios profissionais e pela sociedade em geral, num quadro de resposta às “mudanças organizacionais, curriculares, extra-curriculares e outras, definidas no quadro de sucessivas reformas e políticas educativas, que exigem dos professores novos papéis e novas competências.” (Estrela & Freire, 2008, p. 3).

Actualmente e sob a influencia de um quadro de formação Europeu, o grau de Mestre torna-se imprescindível para a entrada na profissão docente, compreendendo qualquer candidato a professor uma passagem por três fases: uma licenciatura, com um

carácter científico; um mestrado, de cariz didáctico e pedagógico e, por último, um período probatório que realize uma transposição entre o mundo académico e o profissional (Nóvoa, s. d.).

Numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida e com um aumento progressivo da velocidade de mudança “Os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira” (Ponte, 1994. p. 1). Deste modo as exigências da mudança requerem cada vez mais uma formação profissional contínua e ao longo da vida (Forte, 2005).

Corroborando esta necessidade, e tendo em conta que o conhecimento dos alunos se transforma a uma velocidade crescente, cabe ao professor, em resposta ao direito que os alunos tem de aprender na escola, continuar também a aprender (Marcelo, 2009).

Nesta perspectiva, destacam-se de seguida, alguns dos aspectos e conceitos mais relevantes de uma formação de professores ao longo da carreira quer durante a formação inicial, quer em acções de formação contínua em diferentes contextos de formação.

2.3.1.1 A formação inicial.

A este respeito, Garcia (1999) salienta que a formação inicial dos professores tem sido imposta ao longo da história, por acção das necessidades políticas, culturais e sociais dos estados. Numa perspectiva histórica e analisando a evolução de formação de professores em Portugal podemos constatar, não só que as mudanças na formação corresponderam a estas necessidades como ocorreram de modo cada vez mais rápido.

Até ao final do século XIX e apesar de alguns esforços na melhoria das condições de ensino e de formação de professores, nomeadamente pela implementação da rede de colégios Jesuítas⁵ e posteriormente pela reforma pombalina, as aulas continuavam a decorrer principalmente na casa dos Mestres de primeiras letras que não detinham uma formação específica enquanto professores e a quem se exigia apenas que fossem cidadãos modelo, podendo ser detentores de habilitações académicas muito diferentes (Ferreira, 2005).

⁵ Ferreira, (2005); sublinha que os jesuítas fundaram em 1542 o seu primeiro colégio em Coimbra do qual saíam professores para outros colégios jesuítas noutras cidades do país.

Ainda o mesmo autor, salienta que, com a implantação da República, os novos governantes norteados pela premissa de mudança da mentalidade do povo português por acção de reformas educativas, estabelecem que a formação de professores para o ensino normal passa a realizar-se em escolas normais em regime de co-educação, enquanto a formação dos professores do ensino secundário ficou a cargo das Universidades. Já com o estado novo, a acção das ideias fascistas leva ao afastamento dos professores incómodos ao regime e imposição do livro único especialmente nas disciplinas onde se pretendia uma maior transmissão de valores, são extintas as escolas normais e instituem-se as Escolas do Magistério Primário.

Actualmente, os professores recebem uma formação inicial exclusivamente em Universidades e que tem por missão assegurar, segundo Garcia (1999), três funções: (i) formação e treino; (ii) certificação de um conjunto de competências para exercer a profissão docente e (iii) poder ser, tanto um agente de mudança como “contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante” (*op. cit.* p. 77).

Nóvoa (s. d.) defende, além do cariz fundamental do domínio científico na área em que irão trabalhar, a existência de uma imperiosa necessidade do desenvolvimento profissional dos professores ocorrer num contexto de formação no interior da própria profissão e ao longo de toda a carreira. Deste modo, o autor sublinha que a formação dos professores deve:

1. Ser orientada para uma acção e centrada no trabalho concreto a realizar nas escolas: por intermédio da análise e procura de soluções para casos concretos; de um horizonte histórico onde figuram não só as explicações actuais como também as que foram abandonadas e as alternativas; da reelaboração de teorias existentes e aplicação a novas situações e ainda pela responsabilização dos futuros professores face á inovação e a uma necessidade de mudança constante;
2. Devolver a formação dos professores aos professores, atribuindo aos professores mais experientes um papel activo na formação dos mais novos que adquirem e assimilam simultaneamente a cultura profissional;
3. Incluir a dimensão pessoal da profissão docente numa perspectiva de auto-reflexão e auto-análise do professor enquanto profissional que trabalha sobre si próprio e sobre as suas práticas num processo constante de auto-formação;
4. Dar ênfase ao trabalho colaborativo e realçar a importância dos projectos educativos de escola. Sendo a “competência colectiva mais do que o somatório das competências individuais” (*op. cit.* p. 7) importa conceber a escola como

local de partilha de práticas, ideias e reflexão conjunta que sublinha a noção da docência enquanto momento colectivo;

5. Reforçar o princípio da responsabilidade social, atribuindo poder de decisão às entidades públicas nos assuntos educativos e em simultâneo garantir um fortalecimento do poder público dos professores e uma maior envolvimento ao nível social.

Dando ênfase à construção de uma cultura profissional de ímpeto colaborativo entre os professores das gerações futuras e entendendo que esta passa necessariamente por uma mudança nas práticas de formação inicial dos docentes Thurler e Perrenoud (2006) sintetizam seis aspectos fundamentais que concorrem para esta transformação metodológica:

1. Reconhecer que o individualismo dos docentes não é a penas uma questão de carácter mas também um aspecto enraizado na cultura e história profissional dos professores, sendo imperioso trabalhar nos candidatos a docentes, uma nova visão da profissão, pautada pela colaboração;
2. Distinguir o trabalho colaborativo das afinidades pessoais, de modo a que os candidatos a professores compreendam que “ a introdução de um novo elo numa rede de relações vai destruir antigos equilíbrios, em geral arduamente atingidos, e que será preciso investir uma grande energia para renegocia novos acordos” (*op. cit.* p. 368).
3. Saber ,por um lado, não colaborar quando necessário, compreendendo que uma colaboração em excesso acarreta o risco de paralisia pela morosidade na tomada de decisões e compreender, por outro, que a colaboração desenvolve-se ao longo do tempo, caracteriza-se por problemas de comunicação e conflitos de poder e de interesses e só ocorre em equipas de professores que partilham uma visão e objectivos comuns, e onde se sentem valorizados pelo seu contributo.
4. Apropriar-se de instrumentos psicossociológicos, éticos e jurídicos que tornem os jovens professores menos vulneráveis nas relações com os colegas e com as instituições, mais capazes de se relacionar com os colegas e a lidar com dilemas de ordem ética e ainda detentores de um conhecimento jurídico na área do trabalho colectivo onde se inclui os conceitos de propriedade intelectual ou de responsabilidade colectiva.
5. Aprender a enfrentar crises e conflitos com capacidades e instrumentos na área da dinâmica de grupos.

6. Funcionar colaborativamente em várias modalidades, com diferentes colegas e outros profissionais, reconhecer a modalidade de colaboração mais eficaz em cada contexto de colaboração tendo em conta o objectivo e por último ter a capacidade de reconhecer rapidamente os modelos de colaboração e as resistências existentes em cada estabelecimento de ensino.

2.3.1.2 A formação contínua.

A formação contínua de professores em forma de curso, deixou nos últimos anos, de ser encarada como modo único e isolado de crescimento profissional dos professores passando a ser entendida como uma estratégias que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores (Day, 1999).

Anda segundo o mesmo autor a formação contínua deve (i) facultar aprendizagens intensivas e realizadas em curtos períodos de tempo; (ii) ter um líder que facilite e estimule as aprendizagens, (iii) estar relacionada com as necessidades e com a etapa de desenvolvimento dos professores que a frequentam, e ainda (iv) facultar aos intervenientes um crescimento aditivo quando são adquiridos conhecimentos, ou um crescimento transformativo, quando a aprendizagem visa uma mudança.

Com a crescente implementação, em vários países, incluindo Portugal, de reformas que tendem a dar ênfase ao crescimento profissional construído na escola e com as crescentes imposições governamentais para o cumprimento dos currículos nacionais e para uma melhoria dos resultados escolares dos alunos, a escolha das formações deixaram de ser determinadas pela vontade dos indivíduos que as frequentam, sendo actualmente delineadas pela gestão das escolas que as patrocinam com base em directrizes ministeriais norteadas pelas políticas educativas nacionais.

O sucesso de cada acção de formação encontra-se condicionado, não só pelas preferências pessoais dos professores assim como pela sua eficácia, medido em parte através das percepções que os participantes têm, acerca da capacidade da acção em responder às suas necessidades.

Dentro desta perspectiva, Day (1999) sublinha, com base num estudo efectuado que o sucesso de uma acção de formação depende da convergência dos seguintes aspectos:

1. Ênfase no processo, com as actividades bem planificadas e bem dirigidas que proporcionem aos participantes uma aprendizagem eficaz num curto espaço de tempo e que estejam adequadas às “necessidades intelectuais, cognitivas ou de desenvolvimento de destrezas dos professores” (Day, *op. cit.* p. 229);
2. Liderança, com acções dirigidas por indivíduos detentores de um conhecimento superior na temática e capazes de motivar e apoiar os participantes para e durante a aprendizagem;
3. Tempo e energia, para que os professores possam distanciar-se das actividades lectivas e reflectir sobre as suas práticas em conjunto com outros professores;

Relativamente a acções de curta duração, o autor conclui ainda, que estas se dirigem a satisfazer necessidades imediatas dos professores específicas de um grupo ou nível de ensino, onde os docentes adquiram um conhecimento actualizado ou que resultem directamente em benefícios no desenvolvimento e nas aplicações curriculares dentro e fora do contexto de sala de aula.

É consensual que um dos principais obstáculos à participação em acções de formação por parte dos professores se relaciona com a sobrecarga de trabalho nas escolas e que restringe cada vez mais as oportunidades de aprendizagem dos docentes. Todavia, a existência de tempo não significa que os professores queiram continuar a aprender ou que estejam motivados para o fazer. Deste modo, torna-se imprescindível que as acções de formação detenham um conjunto de componentes ou oportunidades dos participantes: partilhar e expor ideias e conteúdos, discutir e confrontar actividades e perspectivas diferentes, adquirir novas destrezas, experimentar e poder treinar com colegas (Day, 1999).

Dos trabalhos de Day (1999), podemos inferir que os professores valorizam a formação, enquanto momento colectivo, em que as aprendizagens se constroem na base das interacções entre participantes ao longo de um período de tempo suficientemente longo para permitir a reflexão e o estabelecimento de laços afectivos entre os participantes. Torna-se importante promover também acções mais extensas e aprofundadas, que vão ao encontro das necessidades a longo prazo e que proporcionem aos professores tempo.

Tempo (i) para construir dentro da formação um ambiente de entreajuda e amizade que estimule a partilha de conhecimentos; (ii) para analisar a sua prática, criticando-a e ajustando-a por intermédio de uma reflexão comparativa com novas

teorias; (iii) desenvolver novas destrezas; (iv) realizar leituras que não fariam de outra forma e ainda (v) para desenvolver a auto-estima e o auto-conceito de profissional apto e competente (Day, 1999).

Importa ainda, na temática da formação contínua diferenciar a formação realizada na escola da formação contínua proporcionada pelo ensino superior. Nas palavras de Day (*op. cit.* p. 215) a formação “baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola” apresenta a vantagem de ser menos dispendiosa e de responder com maior eficácia às necessidades das escolas, a quem cabe o poder de decisão sobre as formações mais adequadas com vista à resolução das problemáticas que cada estabelecimento enfrenta e como resposta às necessidades de formação dos profissionais educativos que aí operam. Com base na revisão da literatura, o mesmo autor, realça também alguns dos aspectos negativos que podem advir de uma aposta excessiva, ou quase exclusiva em formações contextualizadas e centradas na escola:

1. Geralmente reforçam necessidades imediatas básicas, deixando de fora um conhecimento mais amplo, dando pouco relevo aos aspectos sociais, organizacionais e pessoais;
2. Limitam-se frequentemente a transmitir informação, não proporcionando tempo para apoiar a sua implementação na prática, para que os professores a interiorizem e limitando as possibilidades dos participantes reflectirem de forma crítica acerca das temáticas;
3. Evidenciam muitas vezes uma falta de coerência, continuidade ou sequencialidade nas aprendizagens o que em parte se relaciona com a falta de planos nacionais de formação de professores a longo prazo;
4. Estão muito condicionadas pela necessidade de operacionalizar reformas e políticas educativas;
5. Nem todos os professores têm a mesma facilidade de acesso e possibilidade de decisão sobre as acções a frequentar, sendo a escolha ditada em larga parte pelos directores e professores hierarquicamente mais bem posicionados.

A formação contínua promovida pelo ensino superior apresenta, como Day (1999) sublinha, limitações quer ao nível da falta da adequação às necessidades das escolas e professores muito conetado com o desfasamento entre o conhecimento que resulta da investigação e realidade contextual das escolas, quer ao nível do elitismo que por intermédio do distanciamento geográfico, social ou psicológico condiciona um acesso generalizado à globalidade dos professores.

Com base na revisão da literatura, o mesmo autor, aponta também alguns aspectos favoráveis, no que respeita às percepções que os professores têm relativamente à eficácia destas formações sublinhando que (i) os professores sentem-se mais motivados, mais competentes e confiantes; (ii) sentem que a formação tem um impacto significativo na carreira ao nível das promoções e no aperfeiçoamento de técnicas de sala de aula e de aptidões para a liderança, e ainda que (iii) existem consequências benéficas a longo prazo pela promoção de acções de reflexão e pelo aumento da visão dos participantes.

2.3.2 O auto-desenvolvimento e o professor enquanto investigador.

O auto-desenvolvimento ocorre sempre que um professor decide adquirir, por iniciativa própria, planificando e estruturando actividades que visam à aquisição de conhecimentos e competências que colmatem as necessidades por ele próprio diagnosticadas (Garcia, 1999).

Garcia (1999, p 153) considera que a reflexão promove o desenvolvimento de “competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”, sendo portanto, um dos aspectos que mais contribui para o desenvolvimento autónomo dos professores. Porém, embora a “reflexão constitua o âmago da investigação (...) não é só por si só suficiente” (Day, 1999, p. 47).

A reflexão distingue-se dos actos de rotinas, como os hábitos, os impulsos ou as tradições, por representar uma “vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade” (Alarcão, 1996, p. 175). Neste contexto, importa sublinhar que os professores não são técnicos operativos, mas sim profissionais que desempenham um papel activo ao nível da produção e estruturação de conhecimento pedagógico muito por acção da reflexão.

Os jovens professores tendem a desenvolver, muito rapidamente, um conjunto de estratégias, que envolvem rotinas, reacções intuitivas a problemas na sala de aula, por associação com outras similares já ocorridas ou assunção de ideias de outros colegas, que permitem, por um lado, uma mais fácil integração na comunidade escolar e por outro, um melhor apetrechamento técnico para lidar com os problemas do ensino. Porém esta visão acarreta aspectos negativos, já que a reflexão fica limitada às acções ocorridas num determinado contexto, o que impossibilita a generalização a outros

contextos. Além disso, nem sempre estas reflexões têm em conta as convicções ou as crenças dos próprios professores (Day, 1999).

Day (1999), com base nos trabalhos de Argyris e Schon (1974), sublinha ainda que, e subjacente ao conceito de *single loop*, em que a aprendizagem se faz sem questionamento do conhecimento instituído, as “práticas pedagógicas constituem regras de acção” (op. cit. p. 50). Assim para que a teoria de acção de cada professor não permaneça imutável e inquestionável, torna-se imperioso que o professor se torne um investigador frequente. Para tal, o professor deve explicitar as suas teorias perfilhadas (o que dizem sobre o que fazem) e as teorias em uso (o que fazem na realidade), avaliar as incompatibilidades entre as duas e conceber e implementar estratégias que as compatibilizem.

O desenvolvimento profissional do professor implica uma consciencialização e um questionamento constante da sua prática, em que o professor se assume enquanto “agente activo da mudança, autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes, nomeadamente, problemas da escola” (Herdeiro & Silva, 2008. p. 8). Com base no trabalho de Schon (1987) alguns autores como Day (1999), Alarcão (1996) colocam em evidência três tipos de reflexão, dispostos numa sequência crescente de complexidade.

Em primeiro lugar, a reflexão na acção, onde “os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem, ...chamemos-lhe um diálogo com a própria situação” (Alarcão, 1996, p. 176). Porém este tipo de reflexão depende muito da capacidade do professor em analisar a prática e o contexto de forma simultânea e num espaço temporal de uma aula. Por outro lado a reflexão na acção parece estar mais vocacionada para resolver problemas imediatos de forma rápida e não tanto para enunciá-los, reforçando a experiencia sem a avaliar, sem permitir uma reformulação e por conseguinte, sem promover o desenvolvimento do professor (Day 1999).

Já a reflexão sobre a acção, implica uma reconstrução mental das acções praticadas e uma consequente análise retrospectiva das mesmas (Alarcão, 1996), representa um “processo mais pensado e sistemático de deliberação que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática” (Day 1999, p. 57).

Há a considerar ainda uma terceira tipologia, a reflexão sobre a reflexão na acção ou como refere Day (1999), a reflexão sobre a acção e acerca da acção, apresentando esta última, uma forma mais complexa em que o professor desenvolve e constrói o seu

próprio conhecimento e que envolve não só uma postura crítica como também a investigação.

A reflexão pode desta forma ser potenciada por intermédio da investigação acção que: implica o estudo de uma situação social; envolve o professor simultaneamente enquanto participante e investigador; pretende promover uma melhoria das práticas e pode ser realizada de forma colaborativa, enquanto acção colectiva ou de forma individual envolvendo a auto-reflexão e a crítica (Day, 1999).

Além da investigação, Garcia (1999) descreve cinco estratégias que potenciam a reflexão do professor com base no seu conhecimento pessoal, atribuindo-lhe um lugar central na sua aprendizagem.

Em primeiro lugar a redacção e a análise de casos, já que o “conhecimento dos professores se organiza e transmite com base em histórias” (Garcia, *op. cit.* p. 154), possuindo estas narrativas, uma componente cognitiva e outra afectiva, contextualizadas por uma personagem e por uma situação problemática concreta. As histórias de vida podem funcionar também como um olhar retrospectivo e descortinar a origem das crenças ou perspectivas que influenciam as suas práticas e crenças actuais (Day, 1999).

Análise de biografias profissionais, por representar uma reflexão acerca da experiencia e responsabilidades assumidas pelo próprio professor, muito dirigida para acção e prática futura em muito reforçada pela importância: da acção concretizada com base na interpretação contextual que o individuo percepcionou; pela explicitação do ponto de vista acerca da mudança e aperfeiçoamento; por implicar uma aprendizagem activa e ao longo da vida; por promover a auto-avaliação e, ainda, por reforçar o poder de publicação e a autoridade cognitiva e moral do professor.

Em terceiro lugar a análise de constructos pessoais e teorias implícitas por permitirem prever acontecimentos com base em esquemas já interiorizados e construídos em situações prévias. Desta forma, os constructos representam “objectos mentais que permitem ordenar o mundo e estabelecer relações com ele” (Garcia, 1999 p. 156) e que vão sendo modificados pelo professor com base na reflexão.

Também a análise do pensamento através das metáforas se revela útil na comunicação de sentimentos ou para expor emoções, pela capacidade de transmitir, enquanto imagem mental, percepções ou descrições, ou para ilustrar concepções ou problemas. Nesta perspectiva, o professor ao analisar metáforas adquire a capacidade de repensar as suas próprias concepções e teorias.

Por último, o autor salienta ainda a importância da análise do conhecimento didáctico dos conteúdos, através de árvores ordenadas que explicitam e relacionam os conceitos abordados em cada temática, ou por outras palavras, “a rede de relações que os professores estabelecem relativamente ao que tem de ser aprendido” (Garcia, *op. cit.* p. 161).

2.3.3 Desenvolvimento profissional em contexto colaborativo.

As teorias de aprendizagem de adultos têm sublinhado a importância das aprendizagens contextualizadas na escola e concretizadas por acção da relação entre as actividades regulares de trabalho e a formação. Da mesma forma, a escola propicia uma rede de interacções recíprocas permanentes entre os seus docentes promotora de um contexto colaborativo de aprendizagem por excelência (Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009).

Rozenholtz (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001), conclui com base num trabalho realizado em 78 escolas do Tennessee que existem escolas imobilizadas e escolas mobilizadas. Nestas últimas, os professores colaboram de forma mais regular, admitem a necessidade de ajuda, não por falta de competência mas pelas dificuldades intrínsecas do ensino e sentem-se mais confiantes, confluem para a eficácia da escola pelas práticas colaborativas se relacionarem directamente com a aprendizagem ao longo da vida.

Assume-se que o melhoramento do ensino é uma empresa colectiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores.

Rozenholtz (1989 citado por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83)

A colaboração entre os professores promove a confiança e restringe a incerteza assim como os professores que operam em escolas com culturas de base colaborativa mostram uma maior abertura e necessidade de realizar novas aprendizagens ao longo da vida que se misturam e relacionam com as experiências acumuladas, além de procurar soluções para os problemas e novas ideias junto dos colegas. (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* 2001). Também Santos (2000) salienta que em escolas com comunidades unidas os

professores estão mais propensos à inovação e fornecem maior apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento profissional.

Também Roldão (s. d.) sublinha que a discussão aberta de ideias, a comunicação de pensamentos e a procura de consensos, aumenta a motivação dos docentes e promove um maior empenho no trabalho colaborativo, que lhes proporciona novos conhecimentos e formas de abordar os problemas.

Nesta perspectiva de aperfeiçoamento contínuo, o contexto assume um papel fundamental, tal como sublinha Little (1990, citado por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 86), “imagine que se poderia tornar um melhor professor, só pelo facto de pertencer ao corpo docente de uma determinada escola”.

Pacheco e Flores (1999, citados por Forte, 2005) consideram três modelos de formação contínua: o administrativo, o individual e o colaborativo como resultado da interacção dos dois primeiros. O modelo colaborativo surge, deste modo, como elo articulador entre a prática e a teoria, proporcionando aos seus docentes uma formação centrada na escola com a responsabilidade pelo seu processo de formação. Deste modo, a formação contínua deve responder, por um lado, às necessidades dos professores e, por outro, fomentar práticas colaborativas entre os diferentes agentes educativos.

Neste quadro, Roldão (s. d.) introduz o conceito de aprendizagem como processo formativo permanente, no qual o professor com base na reflexão colectiva, na observação e discussão de situações concretas com os pares, na investigação colaborativa, desenvolve um novo conhecimento profissional.

Garcia (1999), com base na revisão da literatura sobre o tema, salienta duas modalidades de aprendizagem colaborativa de base reflexiva: (i) o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional e (ii) a supervisão clínica.

O apoio profissional mútuo, muito ligado ao conceito de coaching⁶, implica necessariamente uma observação directa ou indirecta do trabalho dos professores, podendo ser dividido em três tipos, consoante os objectivos que se pretendem alcançar. Em primeiro lugar um apoio profissional técnico em acções de formação em forma de cursos; em segundo, no âmbito de um apoio profissional de colegas em que a ajuda mútua entre colegas concorre para o desenvolvimento profissional, para uma integração mais fácil de novos colegas e para o aumento da discussão e reflexão com base na observação e análise das práticas e metodologias utilizadas pelos professores. Ainda

⁶ Garcia, 2005, salienta que o termo “*Coaching*” tem sido utilizado em referência à observação e supervisão entre professores, envolvendo apoio e assessoria entre os docentes.

nesta temática, Fullan e Hargreaves (2001) salientam a importância da colaboração entre os professores mais velhos e os mais jovens, já que estes últimos receberam uma formação mais recente e actualizada ao nível científico, além de demonstrarem uma enorme vontade de experimentar e inovar. Também nesta temática e com base num pequeno estudo, Ribeiro e Martins (2009) concluem que a reflexão conjunta representa um meio privilegiado na melhoria das práticas e na construção do conhecimento dos professores. O trabalho colaborativo permite, deste modo, que os intervenientes reconstruam o seu conhecimento e discutam ideias em função das problemáticas geradas em contexto de sala de aula (Ribeiro & Martins, 2009) Como principais vantagens desta forma colaborativa pode destacar-se o facto de surgirem novas ideias educativas, de gerar um ambiente propício à discussão, aprendizagem de ajuda mútua e de uma melhoria nas técnicas utilizadas na auto-avaliação.

Uma terceira modalidade respeita ao apoio profissional para a indagação pela qual os processos de mudança devem trespassar o campo individual requerendo o desenvolvimento de uma cultura colaborativa estável na unidade escolar, a quem cabe promover um clima promotor de práticas colaborativas norteadas por metas e por tomadas de decisão partilhadas por todos. Para tal e tomando a consciência de que a o apoio profissional não se impõe o clima de escola requer um “ambiente de cooperação, democracia, e abertura na escola” (Garcia, 1999. p. 163).

O conceito de supervisão clínica surge enquanto melhoria dos professores ao nível do ensino de sala de aula centrada na reflexão e análise da sua própria acção, ou seja, uma observação de aulas por parte do supervisor ao supervisionado. Garcia (op. cit. 1999) refere que a supervisão clínica requer a aprendizagem de competências de ordem comportamental; objectiva o aperfeiçoamento do ensino; centra-se na análise e reflexão acerca das evidências observadas, além de implicar uma análise mútua entre colegas por acção de uma interacção verbal de diálogo e confiança. A supervisão, embora muito conectada com a formação inicial de professores, pode também ser aplicada ao aperfeiçoamento dos professores, considerando-se a observação colegial, tal como sublinha Garcia (1999, p. 165), uma:

Estratégia na qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino.

A necessidade de estabelecer três etapas no decurso da observação de aulas é também corroborada por (Paiva, 2005), ao considerar no processo a pré-observação, a observação e o encontro de pós-observação. O primeiro encontro tem como finalidade planificar as aulas, com interacção entre os professores envolvidos, de modo a que o observador conheça os planos do observado (Garcia, 1999), para estabelecer os objectivos e os instrumentos de observação a utilizar (Paiva, 2005). A segunda fase do processo, a verdadeira observação em contexto de sala de aula, é feita com base nos objectivos estipulados e nos instrumentos definidos e acordados pelos intervenientes na fase anterior. Por último, existe a sessão de análise em que o observador fornece os dados registados ao professor observado, de modo a que haja lugar à análise e discussão e ao estabelecimento de consensos sobre os factos que ocorreram durante a aula. “É o momento ideal para que processos de descrição, análise, interpretação, confronto e reconstrução da prática pedagógica tenham lugar” (Paiva, 2005, p. 17).

Muito embora possa parecer uma estratégia benéfica e de fácil implementação, convém não esquecer o facto dos professores, na sua maioria, ainda demonstrarem alguma relutância em abrir as portas da sua sala de aula a outros, além do processo de supervisão clínica imitar os procedimentos de avaliação aplicados durante a formação inicial dos professores, da qual muitas vezes não sustentam boas recordações.

A reflexão conjunta e aprendizagem colaborativa têm sofrido também, nos últimos anos o incentivo das tecnologias de informação. Segundo Torre (2009), a utilização das diferentes ferramentas disponibilizadas pelos computadores promove a construção colectiva de conhecimentos, sendo a internet um importante veículo de colaboração à distância. Neste contexto, também as plataformas de interface tecnológica como a moodle ou a dokeos, são potenciadoras de aprendizagem por colaboração à distância.

Colaborar com alguém com quem se tem afinidades é sempre melhor que não colaborar com ninguém, porém se a colaboração com base na amizade pode ser benéfica, também acarreta alguns riscos (Thurler e Perrenoud, 2006). Nesta perspectiva, os colegas com que se estabelecem relações de amizade permitem:

Uma aprendizagem “double loop” e reduzir o isolamento através do encorajamento activo de amizades críticas, que pode constituir um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de

aprendizagem e mudança, de forma a que as ideias, percepções, valores e interpretações possam ser partilhados através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e de medos

(Day, 1999. p. 158)

Estes amigos críticos podem desempenhar a função de “crítico” quanto à nossa prática, desde que seja competente e de confiança, reduzindo a energia e o tempo gastos em observações de aulas, facilitar um diálogo crítico sobre uma aula ou estratégia e estimular a reflexão. Porém, se não forem competentes ou de confiança, a presença destes indivíduos na sala de aula podem induzir comportamentos anormais no professor e nos alunos; ou tornar o trabalho demasiado moroso, devido ao tempo que se perde em encontros antes, durante e após a observação das aulas.

Os processos de planificação e análise em acção colaborativa proporcionam melhores oportunidades de aprendizagem, todavia, estes processos de colaboração implicam uma confiança mútua entre colegas e uma capacidade de receber e de dar feedback aos outros (Day, 1999) e também, não só de ajudar como de pedir ajuda.

Os professores envolvidos em amizades críticas deverão, deste modo, manifestar em prol do sucesso das mesmas, a vontade de partilhar, de modo aberto e receptivo ao feedback crítico dos outros, podendo implicar mudanças nas práticas e nos costumes, que se podem revelar ameaçadoras, difíceis, satisfatórias ou emocionalmente exigentes, (Day, 1999, p. 160).

A investigação pode também adquirir um formato colaborativo, implementado por pares ou por um grupo mais alargado de docentes. Todavia, a investigação colaborativa não se afigura como um processo fácil, e a simples marcação de reuniões, mais ou menos formais, não providencia uma colaboração de sucesso.

Reason (1998b, citado por Boavida & Ponte, 2002) salienta que a existência de um caminho racional a percorrer num processo de investigação onde intervém várias pessoas. Em geral, a investigação colaborativa surge por proposta de uma única, ou de um par de pessoas. Muitas vezes os membros do grupo de trabalho não se conhecem ou não detém laços estreitos pelo que se torna fundamental, logo desde o início, que estes aprendam a relacionar-se e a trabalhar uns com os outros. Depois há que criar um grupo coeso, capaz de realizar um trabalho conjunto com base nos objectivos iniciais.

Em terceiro lugar, após existir uma garantia de interesse pelo projecto por parte dos participantes, há que negociar e definir o envolvimento de cada membro, os papéis que cada um desempenha e o produto final que fica à sua responsabilidade. A partir deste momento, há que definir um plano geral de trabalho que contemple uma sucessão de ciclos de acção, reflexão e reformulação do projecto, considerando em cada um, espaço para a renegociação e para a redefinição de papéis.

Transversalmente às várias fases do projecto há que considerar ainda algumas actividades que facilitam o trabalho colaborativo e, por conseguinte, a investigação colaborativa: a renegociação da forma e das causas do trabalho a realizar; identificar as vantagens individuais e colectivas do projecto; manter uma negociação contínua e conjunta e, ainda permitir a expansão do trabalho para além dos objectivos iniciais de forma a facilitar o desenvolvimento profissional individual de cada um dos participantes (Hookey, Neal & Donoahé, 1997, citados em Boavida & Ponte, 2002).

No desenvolvimento de um projecto investigação de natureza colaborativa existem também vulnerabilidades. Boavida e Ponte (2002) sintetizam-nas em quatro pontos: (i) a imprevisibilidade, pela natureza metamórfica e dinâmica do processo que exige reajustes e renegociações de papeis constantes entre os participantes; (ii) a necessidade gerir diferenças, pela interferência dos objectivos individuais dos diferentes participantes na construção dos objectivos comuns; (iii) a necessidade de gerir a relação entre custos e benefícios, de modo a que a relação entre o trabalho dispendido e os benefícios recolhidos seja equivalente ou, pelo menos, que cada um reconheça uma compensação justa em função do trabalho que produziu e ainda (iv) a precisão de “estar atento em relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo” para que não haja um reforço das práticas já existentes.

Os mesmos autores enunciam três vantagens da colaboração na inovação das práticas: (i) Diferentes pessoas em torno de um mesmo objectivo reúnem mais energias; (ii) diferentes pessoas com diferentes experiências, competências e perspectivas reúnem mais recursos e (iii) diferentes pessoas que interagem, comunicam e reflectem em colectivamente geram mais oportunidades de reflexão e possibilidades de aprendizagem mútua. A colaboração fornece aos sujeitos participantes maior segurança para encetar mudanças e inovações pedagógicas e “condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e os obstáculos que surgem” (Boavida & Ponte, 2002, p.3) no decorrer do processo.

Christopher Day (1999), destaca, também, a importância das parcerias⁷ entre as universidades, as escolas e os professores. O autor destaca que num passado recente estas parcerias se estabeleciam por intermédio de relações de supervisão e monitorização no âmbito da formação inicial; e de acções de formação contínua ou ainda de projectos de investigação educacional levados a cabo por investigadores nas escolas com a colaboração dos professores.

Porém, a investigação educacional tem-se revelado pouco útil para os professores e para o seu desenvolvimento profissional, o que gera a necessidade de rever o formato destas parcerias, pela aposta em “projectos de investigação colaborativa, seminários orientados para a resolução de problemas e programas centrados na reflexão sobre a experiência” (Day, 1999. p. 238). Normalmente, estas parcerias decorrem à margem da autoridade que as escolas detêm sobre o pessoal docente e proporcionam conhecimentos que complementam aqueles que os professores podem aprender com os seus colegas.

2.4 Balanço e reflexão.

As mudanças sociais, económicas e políticas implicaram nas últimas décadas o próprio conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que é visto actualmente numa perspectiva holística e continua ao longo da carreira (Day, 1999; Garcia, 1999), centralizado no professor enquanto agente de mudança educativa e aprendiz no próprio espaço onde actua. Para esta perspectiva, concorrem não só as teorias de desenvolvimento profissional como também diferentes estratégias de aprendizagem.

O desenvolvimento dos professores depende, em primeiro lugar da sua posição face à mudança, relaciona-se com o seu ciclo de vida, para reflectir um desenvolvimento cognitivo, construído pela apropriação de novas estruturas cognitivas em cada etapa.

Por outro lado, este desenvolvimento não é contínuo, apresenta momentos de forte crescimento que contrastam com outros de estagnação, e para o qual concorrem

⁷ Christopher Day (1999), sublinha que as parcerias desenvolvem-se porque cada um dos participantes têm algo de diferente para oferecer ao projecto colaborativo e que complementa o que é oferecido pelos outros.

estratégias como o auto-desenvolvimento, a formação sob a forma de cursos ou, ainda, a aprendizagem em colaboração.

De facto, a melhoria do ensino assume-se como um processo colectivo (Fullan & Hargreaves, 2001), assim como a escola se revela um palco privilegiado de interacções entre os actores que aí actuam, e promotora de aprendizagens em contexto colaborativo. Talvez por este facto, o trabalho conjunto surja implicado em todas as estratégias de desenvolvimento, inclusive no auto desenvolvimento pela necessidade de feedback que implica.

Em suma, podemos depreender que por intermédio da colaboração os docentes aprendem com os outros e aprendem em conjunto, sendo de esperar que uma escola que promove a construção de uma cultura colaborativa forte, seja uma promotora decisiva do desenvolvimento profissional do seu corpo docente, e por implicação, o seu próprio desenvolvimento.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste terceiro capítulo, procede-se em primeiro lugar, e por se tratar de um estudo de caso, a uma breve caracterização do objecto em estudo e do contexto que o envolve. De seguida apresentam-se os objectivos a atingir, assim como as questões de investigação que nortearam e permitiram a concretização e operacionalização do estudo.

Após caracterizarmos os professores participantes neste estudo, procede-se à descrição da metodologia utilizada, a par da sua fundamentação teórica, e que abrange a escolha da tipologia de estudo a utilizar, os instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos adoptados na fase de recolha e, por último, os aspectos inerentes à discussão e tratamento de dados.

3.1 Caracterização do objecto em estudo.

Em qualquer estudo de caso, “a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Das palavras destes autores, depreende-se que, independentemente dos instrumentos utilizados, o investigador irá despende a maior parte do tempo de investigação envolvido pelo próprio objecto de estudo, tornando-se desta forma imperiosa que se proceda à sua breve caracterização.

O Agrupamento de Escolas escolhido para a realização do estudo encontra-se localizado no Concelho de Peniche, distrito de Leiria, e situado a 85 quilómetros a norte da cidade de Lisboa. Conselho essencialmente urbano apresenta uma população que ronda os 30 mil habitantes, metade destes a residir na cidade de Peniche.

Segundo dados da autarquia de Peniche em 2001, um terço das sociedades do Concelho estão ligadas aos sectores primários e secundários, com forte representatividade de actividades ligadas à agricultura e à pesca, que fomenta a laboração de empresas de distribuição e a indústria transformadora de pescado, assim como o funcionamento dos estaleiros navais. O turismo e os serviços, nomeadamente os de distribuição de pescado e de produtos agrícolas preenchem os restantes dois terços da actividade económica do Concelho. Nos últimos anos o aumento exponencial da prática de desportos náuticos e a visibilidade cada vez maior do arquipélago da Berlenga têm potenciado as actividades de veraneio nas praias que circundam a península.

A Cidade sofreu uma transformação social na primeira metade do século passado por intermédio de uma progressiva vinda de pescadores e mão-de-obra para a indústria conserveira. A cidade transformou-se numa mescla populacional de diferentes aglomerados, com os respectivos usos e costumes, que acrescentaram à cidade uma panóplia de expressões linguísticas, e de que resulta uma sociedade pouco unida e pouco motivada para participar em actividades socioculturais.

A taxa de analfabetismo situa-se nos 10%, porém cerca de metade da população não possui mais que o primeiro ciclo. Os níveis de escolaridade do município são baixos relativamente à média nacional, facto agravado pela alta taxa de incidência de problemas relacionados com a toxicodependência e com inadaptação social e educacional dos jovens. A baixa escolaridade da população associada a uma taxa de desemprego elevada reflectem uma realidade social desfavorecida, caracterizada pela

pobreza e pela exclusão social que se traduz ao nível escolar em insucesso, abandono precoce e absentismo.

Concretamente, o Agrupamento de Escolas de Peniche é constituído por três estabelecimentos de ensino, dois de primeiro ciclo e a escola sede, que compreende todo o ensino básico. Dos cerca de 800 alunos do Agrupamento, 75% frequenta a escola sede em funcionamento desde do ano lectivo de 1997/1998.

A escola é constituída por três blocos em linha recta de dois pisos cada, por um ginásio coberto de pequenas dimensões e por espaços exteriores amplos que englobam jardins e campos de jogos. Existe na escola um número significativo de equipamentos tecnológicos como computadores e projectores em todas as salas e quadros interactivos em grande parte destas, dispondo ainda o estabelecimento de elevador para pessoas com mobilidade reduzida.

No bloco central funcionam, no piso térreo, a secretaria, a biblioteca, a reprografia, os serviços técnicos e os apoios educativos, sendo o primeiro piso formado por seis salas de aula que servem privilegiadamente o segundo ciclo, pela sala de professores, auditório e onde funciona também a direcção do agrupamento assim como um Gabinete de Apoio ao Aluno. A cantina, o bar e a papelaria funcionam no piso térreo do bloco lateral direito, estando o primeiro andar deste bloco reservado a seis salas de aulas, quatro destas exclusivas do primeiro ciclo. No bloco oposto existem 12 salas de aulas incluindo duas salas de Educação Visual e Tecnológica, dois laboratórios de Ciências da Natureza, um de Física e outro de Química. Embora apresente boas condições de trabalho a escola debate-se com um problema de insuficiência quanto ao número de salas de aula para a prática de actividades extra-curriculares. A escola oferece boas condições sanitárias estando cada um dos blocos dotado de um par de casas de banho, estando o par localizado no bloco central exclusivo de professores e funcionários.

O contexto socioeconómico que envolve a escola apresenta-se muito heterogéneo, existindo uma dicotomia bem saliente entre um quadro socioeconómico carenciado de alunos provenientes de bairros sociais e de um acampamento de ciganos, e um outro, característico da classe média, resultado da expansão da cidade para o espaço circundante à escola e da fixação de jovens casais na zona iniciado no final da década de 80. Salienta-se, ainda, que cerca de 4% dos alunos tem nacionalidade estrangeira.

Por este motivo, são regulares cenários de desagregação familiar, dificuldades económicas, toxicoddependência, alcoolismo, violência, falta de responsabilidade

parental e problemas de integração na comunidade escolar por questões culturais e étnicas. Reflexos destes problemas são as dificuldades diagnosticadas no Projecto Educativo do Agrupamento que salientam a indisciplina, a insegurança e a fraca participação dos pais espelhada pela inexistência de uma associação de pais até ao momento, e ainda o facto de metade dos alunos beneficiar de subsídios.

As habilitações dos pais dos alunos revelam uma fraca escolarização com 20,8% a possuírem apenas o primeiro ciclo, 26% o segundo ciclo, 16,9% o terceiro ciclo, 21,3% o ensino secundário e apenas 9,5% com habilitação superior não possuindo os restantes 5% qualquer habilitação académica.

Ao nível organizacional o agrupamento é formado por um Conselho Geral formado por 21 elementos aos quais se junta o Director do Agrupamento. O Director na qualidade de órgão eleito pelo Conselho Geral faz parte do Conselho Administrativo conjuntamente com o chefe dos serviços escolares e do subdirector nomeado pelo próprio director, presidindo ainda ao Conselho Pedagógico formado por quinze elementos. Destes elementos, quatro correspondem aos coordenadores de departamento designados por lei ao que acresce o coordenador das escolas do primeiro ciclo. Os departamentos dividem-se, por sua vez, num total de vinte e um grupos disciplinares chefiados por um delegado de grupo ao que acresce um representante de cada uma das escolas de primeiro ciclo.

As novas regras de concurso ao nível do Ministério da Educação reforçaram a estabilidade do corpo docente que conta com 94 professores distribuídos por quatro departamentos e pelo primeiro ciclo. Dois terços dos docentes pertencem ao quadro de agrupamento, 9,6% pertencem ao quadro de zona pedagógica e os restantes são contratados. A escola conta ainda com seis assistentes técnicos e vinte e três assistentes operacionais, quinze dos quais não pertencentes ao quadro de agrupamento.

Segundo a avaliação externa realizada em 2010 pela Inspeção Geral da Educação, o agrupamento conta com um Projecto Curricular bem elaborado que contempla “opções de organização escolar em matéria de gestão de currículo, com ênfase na formação integral dos alunos” (*op. cit.* p. 8). Já o Plano Anual de Actividades, embora em consonância com o projecto Educativo em vigor e enriquecedor do processo de ensino aprendizagem não representa uma “uma resposta articulada aos problemas do Agrupamento” (*op. cit.* p. 7) mas sim uma série de propostas enunciadas isoladamente por cada um dos departamentos.

O horário da escola determina a existência de uma tarde semanal sem componente lectiva que permite a realização de reuniões entre docentes e a dinamização de actividades de enriquecimento curricular para os alunos. A distribuição do serviço por parte do Director faz-se de forma participada com base nos critérios definidos pelos documentos normativos e pelos órgãos colegiais da escola e ainda por intermédio do “conhecimento das competências de cada profissional” (*op. cit.* p. 9).

A articulação e sequencialidade foram iniciadas recentemente, se bem que as reuniões de departamento e grupos disciplinares estimulem a partilha de experiências e materiais didácticos e pedagógicos nos quais se incluem planificações únicas a médio e longo prazo entre docentes que leccionam a mesma disciplina. No primeiro ciclo os docentes dividem-se em subgrupos que elaboram conjuntamente todas as actividades a desenvolver nas diferentes turmas, facto que contrasta com a falta de articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas nos 2º e 3º ciclos. Não existem práticas de articulação entre ciclos com excepção da recolha de informação sobre as competências adquiridas no final de cada ciclo, levadas a cabo pelos grupos de Língua Portuguesa e Matemática e da participação dos docentes de 4º ano e dos directores de turma de 6º ano nos Conselhos de Turma iniciais de 5º e 7º ano respectivamente.

O agrupamento não dispõe de procedimentos de acompanhamento da prática lectiva docente em sala de aula, sendo a monitorização dos diferentes planeamentos individuais dos docentes efectuada por intermédio de balanços e relatórios do coordenador de departamento. Também os critérios de avaliação, embora aprovados e divulgados não são alvo de monitorização pelo coordenador.

As taxas de transição e conclusão de ciclos encontram-se na sua generalidade ligeiramente acima das médias nacionais o que contrasta superficialmente com as avaliações externas realizadas pelas provas de aferição do 4º e 6º anos e pelos exames nacionais de 9º ano onde a escola obtém resultados ligeiramente oscilantes quer positivos quer negativos relativamente à média nacional.

De modo a combater o insucesso, nomeadamente em Matemática e Língua Portuguesa os tempos de escola estão distribuídos uniformemente por estas duas disciplinas que contam, ainda, com o reforço de aprendizagens na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

A indisciplina constitui uma área delicada dada a envolvência socioeconómica com ocorrências frequentes de não cumprimento de regras, desobediência e questionamento da autoridade dos docentes. Porém a ausência de casos graves

demonstra que as acções no âmbito das metas de redução da indisciplina e fomento da inclusão dos alunos previsto no Projecto Educativo do Agrupamento têm surtido efeitos positivos. A escola tem em funcionamento um Gabinete de Apoio ao Aluno para onde são encaminhados alunos com problemas pontuais de indisciplina. O envolvimento dos pais, dos assistentes operacionais e de outras entidades, como a escola segura na prevenção e resolução de casos de indisciplina são outras das estratégias postas em prática na escola.

3.2 Objectivos de investigação.

A metodologia relaciona-se com os procedimentos adoptados pelo investigador para “chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter” (Santos, 2003, p. 159). Os processos seleccionados pelo investigador fundamentam-se em decisões que vão sendo tomadas ao longo da investigação. Deste modo, os investigadores mais experientes têm por costume definir duas questões orientadoras, “os temas que gostariam de trabalhar e os objectivos que se propõe cumprir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 85). Ainda na opinião destes autores, é importante que o investigador inclua questões gerais no estudo que o ajudem a organizar e a orientar a fase de recolha de dados ao longo da investigação. Estas questões não são estáticas e imutáveis, sendo importante que o investigador avalie as mais relevantes e que as reformule em função do conhecimento que pretende alcançar.

Como resultado deste longo processo, com vista a compreender qual a importância das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores e tendo em conta, quer a revisão da literatura realizada quer o próprio processo de investigação, foram estabelecidos quatro objectivos concretizados por intermédio das seguintes questões de investigação.

Questões que orientam os objectivos e as questões de entrevista:

1. *Quais os tipos de colaboração que existem entre os docentes e de que forma se desenvolvem e manifestam?*

2. *Quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas nas escolas e quais as práticas de mudança a adoptar na promoção deste tipo de culturas?*
3. *Quais os factos que contribuem, com maior relevância, para o desenvolvimento profissional dos professores e que práticas de apoio ao desenvolvimento podem ser adoptadas?*
4. *Qual a influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores e na inovação das práticas.*

Com a primeira questão, pretende-se proceder ao levantamento das actividades profissionais que envolvem a colaboração entre os docentes do agrupamento assim como dos objectivos que as norteiam e da forma como se concretizam. Esta questão pretende ainda contextualizar as interacções a nível físico e aprofundar os sentimentos dos docentes face à colaboração. A análise desta questão torna-se fundamental na compreensão do estado actual da cultura colaborativa que existe no agrupamento.

Numa segunda questão, e muito em consequência da anterior, procura-se conhecer três aspectos. Em primeiro lugar, os obstáculos que se colocam à formação de culturas colaborativas mais fortes; depois, quais as principais estratégias, utilizadas actualmente no agrupamento na promoção ou implementação dessa cultura colaborativa; e por último quais as acções de promoção que os participantes consideram pertinentes de implementar num futuro próximo.

A terceira pergunta, propõe-nos uma busca pelas percepções que os docentes do agrupamento têm, acerca do modo como ocorre o seu próprio desenvolvimento profissional e das estratégias de desenvolvimento mais valorizadas e utilizadas.

Uma última pergunta remete para a questão central da investigação, uma vez que através dela se tenta averiguar as implicações das culturas colaborativas, enquanto factores promotores do desenvolvimento profissional dos professores.

Resumindo, pretende-se neste estudo compreender melhor como é que os professores do agrupamento percebem e se relacionam com as práticas colaborativas; identificar os obstáculos à colaboração assim como as estratégias que a promovem; identificar e caracterizar quais as estratégias de desenvolvimento profissional mais valorizadas pelos docentes e por último relacionar a existência de uma cultura colaborativa com o desenvolvimento profissional dos professores.

De modo a atingir estes quatro objectivos, construíram-se dois guiões de entrevista, semi-estruturada (Anexos I e II), divididas em duas partes distintas, uma com ênfase na construção de culturas colaborativas e orientada para dar respostas às duas primeiras questões, e uma outra com ênfase no desenvolvimento profissional, dirigida às duas últimas. Sendo a presente investigação, um estudo de caso, procurou-se uma visão generalizada do agrupamento, facto concretizado por nove entrevistas, uma ao Director do Agrupamento, quatro aos respectivos Coordenadores de Departamento e ainda outras quatro a Representantes de Grupos Disciplinares, oriundos de departamentos diferentes.

3.3 Caracterização dos professores entrevistados.

De modo a conseguirmos uma ampla visão das práticas colaborativas que ocorrem no interior do agrupamento, o objectivo inicial passou por realizar entrevistas de forma hierarquizada, em primeiro lugar com o Directo do Agrupamento, posteriormente com os quatro coordenadores de departamento existentes no agrupamento e finalmente com quatro delegados de grupo disciplinar.

Os professores entrevistados pertencem na totalidade aos quadros do agrupamento, dois são do sexo masculino e os restantes sete do sexo feminino, facto representativo da hegemonia feminina no sistema educativo português.

A maioria dos participantes não apresenta uma formação inicial na área da educação, sendo dois licenciados em Ciências Farmacêuticas, dois licenciados em História e dois provenientes de áreas tecnológicas e artísticas. Apenas um apresenta uma formação inicial na área da educação.

Ao nível dos anos de serviço dos docentes entrevistados, constata-se que têm em média 20 anos de serviço, tendo três cerca de 30 anos de serviço, três menos de 20 e os restantes entre 20 e 30. A já longa carreira da maioria dos entrevistados entra em consonância com as regras de atribuição de cargos, definidos a nível legislativo pelas políticas do Ministério da Educação.

3.4 Fundamentação da metodologia utilizada.

Qualquer investigador, mais ou menos experiente, que pretenda levar a cabo uma investigação, tem antes de mais que definir o tema, o tipo de dados a procurar e a perspectiva a adoptar (Bogdan & Biklen, 1994). Definido o tema a estudar, é necessário escolher qual a melhor abordagem ao tema em função dos objectivos estabelecidos. Tendo em conta que se pretende com este estudo obter uma descrição dos sentimentos e significados dos professores relativamente à colaboração e ao seu desenvolvimento profissional assim como estabelecer de modo indutivo uma relação entre estas duas temáticas (Neves, 1996), fica evidente que a fundamentação da escolha tenha recaído sobre o estudo qualitativo.

Os estudos qualitativos, embora utilizando metodologias de recolha e análise de dados distintos, possuem algumas semelhanças. Com base nestes pontos comuns (Bogdan & Biklen, 1994) definem cinco características da investigação qualitativa:

1. A fonte directa de dados é o local de estudo, e o investigador o instrumento principal de recolha e análise dos dados. Os investigadores empregam largos períodos de tempo nos locais de estudo por considerarem o contexto como parte explicativa dos fenómenos observados e em contacto directo com os participantes, extraindo directamente destes, por intermédio de entrevistas, notas ou gravações informações que analisam directamente,
2. A investigação qualitativa é descritiva na medida em que o investigador tenta explicar os fenómenos com base em dados escritos como transcrições de entrevistas, notas, fotografias ou vídeos que tendem a captar toda a realidade, não os transformando em dados numéricos;
3. A investigação qualitativa privilegia o processo e não só o produto final, já que tenta compreender a influência dos factores processuais, históricos, pessoais e culturais nos resultados finais;
4. Os investigadores qualitativos não procuram responder a hipóteses iniciais mas sim construir respostas a partir dos dados recolhidos no terreno, ou seja, a direcção do estudo só se define após a recolha de dados construindo-se as respostas e teorias à medida que o investigador analisa os dados;
5. Para os investigadores qualitativos, os significados que os participantes dão a determinadas questões assume uma importância fundamental.

Segundo Bardin (2009), os estudos qualitativos fundamentam-se em indicadores que permitem ao investigador extrair conclusões de modo indutivo. Por outras palavras, a diferença entre as duas abordagens respeita ao modo como são retiradas as conclusões já que no caso do estudo qualitativo estas são fundadas “na presença do índice e não sobre a sua frequência” (Bardin, 2009, p. 142).

De facto os estudos quantitativos permitem uma análise mais objectiva e rigorosa, pois o recurso ao método estatístico possibilita um controlo maior das observações, factor que não se verifica nos estudos qualitativos que permitem uma forma de trabalho mais flexível, em que o investigador pode redefinir hipóteses ou incluir elementos, não previstos inicialmente, à medida que avança no trabalho.

Ainda a mesma autora refere que a análise qualitativa é especialmente importante na “elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, *op. cit.* p. 141), o que levanta um problema ao nível da pertinência dos índices, na medida que ao definir e seleccionar categorias mais reduzidas e concretas o investigador pode excluir o tratamento de grande parte do conteúdo e provavelmente importantes componentes. Para colmatar este problema, cabe ao investigador apreender o sentido dos índices e considerar o contexto na análise dos dados.

No acto de decidir pela tipologia de estudo a utilizar, há que atender, deste modo, ao tipo de resposta que se pretende obter por parte dos participantes. A escolha implica também escolher fontes de dados compatíveis com os recursos disponíveis e ter acesso aos participantes no estudo. Nesta perspectiva e tendo consciência de que “conduzir um estudo com pessoas que se conhece poder ser confuso e embaraçoso” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 87), o apoio e disponibilidade desde logo manifestada pelos participantes, representou um factor de relevo na opção de realizar um estudo de caso no agrupamento onde lecciono.

O estudo de caso é efectivamente o estudo de um caso (Ludke & André, 1986), simples ou complexo, bem delimitado e definido, em que o interesse recai sobre as suas características únicas, retrata de forma detalhada “um contexto, ou individuo, uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p 89). Este tipo de estudo, quando de carácter qualitativo tem a particularidade de permitir ao investigador compreender a realidade de forma contextualizada e a vantagem de ser mais facilmente exequível comparativamente a estudos realizados em locais diferentes.

Ludke e André (1986) destacam sete características fundamentais inerentes ao estudo de caso: (i) visam à descoberta; (ii) enfatizam a interpretação em contexto; (iii) relatam a realidade de forma completa e profunda; (iv) usam várias fontes de informação; (v) permitem generalizações naturalísticas; (vi) procuram representar os diferentes pontos de vista da problemática; (vii) utilizam linguagem acessível.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os estudos de caso desenvolvem-se em forma de funil, com uma base larga onde o investigador procura objectos de estudo e fontes de dados a partir dos quais pode recolher informações. Com o decorrer do estudo o investigador, através da exploração e revisão sistemática dos dados amplia o seu conhecimento sobre o estudo construindo o verdadeiro objectivo do trabalho, modificando os planos de trabalho e seleccionando as estratégias mais apropriadas.

Também Ludke e André (1986) referem que, os estudos de caso englobam uma fase exploratória, uma fase de recolha de dados e uma terceira de análise e interpretação dos dados.

Na fase exploratória estabelecem-se os contactos pertinentes à realização do estudo (autorizações, contactos com contexto) e localizam-se as fontes de dados. Nesta fase inicial existem apenas questões ou pontos críticos que resultam da revisão da literatura, de relatos de especialistas ou da experiência pessoal do investigador e que vão sendo aclarados, reformulados ou deixados de parte à medida que se define o objecto de estudo, Bogdan e Biklen (1994).

No caso específico da nossa investigação, procedeu-se em primeiro lugar a um pedido formal, por meio de carta, para proceder à realização do estudo no agrupamento. A carta, dirigida à Direcção, foi apresentada, e o estudo aprovado em reunião de Conselho Pedagógico e divulgado em todas as reuniões de Departamento.

Obtida a autorização necessária, foi-nos possível passar à recolha de dados. Seleccionando os instrumentos que mais se adequam às características dos objectivos do estudo e dada a pretensão de recolher dados descritivos e percepções dos participantes, com base nas suas próprias declarações, optou-se por utilizar a entrevista como instrumento de recolha de dados privilegiado na investigação. De facto quando se pretende que os participantes emitam opiniões acerca do tema com base numa experiência profissional há que deixá-los falar sobre o tema e não condicioná-los aos itens de resposta subjacentes aos questionários. Desta forma a entrevista afigura-se como método a privilegiar na recolha de dados do nosso estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”. Comparativamente com os estudos de índole quantitativo, que permitem uma estrutura organizada com respostas fechadas que facilitam uma posterior análise de dados por outro, as entrevistas requerem um tratamento de dados mais minucioso mas permitem “explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (Bell, 1997. p. 118).

Nas palavras de Bell (1997, p. 118), ao aplicar uma entrevista, o entrevistador deve atender a que as entrevistas (i) consomem tempo; (ii) são “altamente subjectivas” o que condiciona a imparcialidade do entrevistador e (iii) levantam frequentemente problemas na fase de análise muito pela amplitude de indicadores presentes nas respostas dos diversos entrevistados.

Além de decidir que a entrevista é o melhor meio para recolher a informação desejada há que decidir também o tipo de entrevista que mais se adequa ao tipo de informação que se pretende. Bell (1997) propõe-nos três tipos de entrevista: a entrevista completamente formalizada, a entrevista completamente informal e a entrevista guiada ou focalizada.

Uma entrevista completamente estandardizada ou estruturada adquire a forma de questionário onde o entrevistador se limita a preencher em cada item a resposta dada pelo entrevistado. Este tipo de estrutura rígida facilita a fase de análise de dados pela possibilidade de estes poderem ser quantificados, além do entrevistador garantir que todos os tópicos são focados, porém este controlo de conteúdo por parte do entrevistador impede o entrevistado de “contar a sua história em termos pessoais, pelas suas palavras” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) caindo-se por vezes no âmbito da investigação quantitativa. No campo oposto, a entrevista completamente informal permite compreender melhor o problema que se deseja aprofundar, mas necessita de um entrevistador experiente que conduza o diálogo de forma a extrair dele a informação que realmente necessita.

Pretendendo-se que os participantes tenham a oportunidade de falar livremente sobre as questões formuladas e atendendo à pouca experiência do investigador, optou-se por elaborar uma entrevista situada entre estes dois extremos, ou seja, uma entrevista guiada, com utilização de um guião estruturado, que permite ao entrevistado exprimir as suas opiniões e experiências de modo livre e, simultaneamente, seguir um esquema organizado que garantisse a abordagem dos tópicos previamente seleccionados.

Também Bardin (2009) sublinha que, no caso de investigadores menos experientes ou com prazos de tempo relativamente curtos, as entrevistas semi-estruturadas representam a solução ideal pois são mais curtas e fáceis (Bardin, 2009).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135) os guiões de entrevista são fundamentais para “recolher dados em vários locais susceptíveis de serem comparados”, deste modo o investigador pode, no caso de diferentes intervenientes no estudo proferirem relatos semelhantes, deduzir afirmações ou retirar conclusões embora impeçam o investigador de “compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (*op. cit.* p. 135). Por outro lado, este tipo de entrevista apresenta também a vantagem de simplificar uma posterior análise de dados, factor preponderante em estudos realizados num curto espaço de tempo.

Porém, convém que o investigador não transforme uma abordagem qualitativa em quantitativa restringindo-se as suas conclusões ao número de pessoas que manifestam comportamentos e ideias semelhantes (Bogdan & Biklen, 1994). Também Bardin (2009) corrobora esta posição ao referir que o investigador, ao analisar as entrevistas com recurso a uma “grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas” deixa de fora “o essencial das significações produzidas pelas pessoas” (*op. cit.* p. 91).

3.4.1 A estrutura das entrevistas utilizadas na recolha de dados.

Após a escolha da entrevista como técnica de recolha de dados, procedeu-se a uma breve revisão da literatura, de modo a encontrar questões relevantes que pudessem ser introduzidas, de forma pertinente, no guião das entrevistas a aplicar. Dos trabalhos de Lima (2008), Braz (2009), Antunez (1999) e Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009), extraiu-se uma lista de questões que se enquadravam nos objectivos formulados, nomeadamente na área do acompanhamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas; na promoção de culturas colaborativas; relativas a uma visão integrada do agrupamento e a finalidades partilhadas; às tomadas de decisão e ainda sobre o papel do director na promoção de acções colaborativas.

Tendo em vista a construção de dois tipos de entrevista, uma ao Director do Agrupamento, mais abrangente e que incidisse, não só na visão do entrevistado face às culturas colaborativas e ao desenvolvimento profissional, mas também na organização

social da escola; e outra aos Coordenadores de Departamento e Representantes de Grupo Disciplinar, procedeu-se à reformulação e adaptação das questões inicialmente extraídas dos autores referidos em consonância com os objectivos traçados no estudo. Ambos os guiões foram sujeitos à aprovação de um especialista em Ciências da Educação, processo do qual resultaram alterações pontuais na estrutura das entrevistas que passamos a descrever.

O guião de ambas as entrevistas apresenta dois blocos iniciais em comum. Um inicial, de agradecimento ao participante, onde se esclarece o objectivo da entrevista assim como o âmbito e os objectivos do estudo a realizar. Por outro lado, transmite-se ao participante a garantia de confidencialidade relativamente às declarações prestadas e à sua identidade além de se requerer a respectiva autorização para proceder à áudio-gravação da entrevista.

O segundo bloco pretende averiguar o perfil profissional dos entrevistados, com questões relativas aos cargos desempenhados, às habilitações e aos anos de serviço, a incluir na caracterização dos participantes, já descrita no ponto 3.3. deste capítulo. Os restantes blocos encontram-se estruturados de forma diferente, tendo em conta a diferença de objectivos de cada entrevista. Assim, no caso da entrevista ao Director, os três últimos blocos encontram-se estruturados de acordo com as razões e objectivos a seguir discriminados:

- No terceiro bloco, formado pelas questões 1.1. a 1.4. pretende-se conhecer a visão do Director relativamente à importância das culturas colaborativas e do seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, para a inovação das práticas, melhoria dos resultados educativos e satisfação e envolvimento dos professores, assim como dos obstáculos e os factores promotores de culturas colaborativas em curso no agrupamento,
- O quarto bloco, formado pelas questões 2.1. a 2.5. tem como objectivo compreender a organização social da escola nomeadamente a forma como são escolhidas as chefias intermédias, quais as formas de promoção da colaboração por parte da Direcção, em Conselhos de Turma, em reuniões de Departamentos e no envolvimento em tomadas de decisão. Pretende-se, ainda, conhecer os modos de Articulação, acompanhamento e supervisão das práticas em funcionamento no agrupamento;

- Finalmente o quinto bloco formado pelas perguntas 3.1. a 3.3. visa conhecer os pontos fortes e pontos fracos da escola na construção de uma cultura colaborativa, as acções de promoção actual, os principais obstáculos e os elementos activos na construção de uma cultura colaborativa forte.

No caso da entrevista aos Coordenadores de Departamento e aos Delegados de Grupo Disciplinar, a entrevista encontra-se dividida, não em cinco mas apenas em quatro blocos, sendo os dois blocos iniciais comuns aos utilizados na entrevista ao Director. Os restantes dois blocos representam as questões centrais do estudo, construídos com base nos quatro objectivos traçados para a investigação. As respostas dadas pelos participantes a estas questões serão o cerne da análise de resultados. Desta forma, os blocos terão a disposição seguinte:

- O terceiro bloco, formado pelas questões 1.1. a 1.3 pretende aferir dos participantes a importância e de que forma se constroem Culturas Colaborativas nas escolas. Conhecer por um lado os procedimentos adoptados na promoção de culturas colaborativas: articulação, reuniões e acompanhamento e controlo das práticas; e por outro quais os obstáculos à formação de uma cultura colaborativa forte, factores de promoção e mudanças a implementar no agrupamento;
- Já o quarto bloco, constituído pelas perguntas 2.1 a 2.4. pretende compreender qual o Contributo das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores e para a inovação das práticas pedagógicas. Conhecer por um lado quais as estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos entrevistados e acções de desenvolvimento promovidas no agrupamento e por outro qual o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, para a inovação das práticas e melhoria dos resultados educativos.

Das descrições apresentadas estabelece-se um quadro resumo da constituição dos dois guiões de entrevista utilizados, de forma a ilustrar de forma mais clara a relação entre as questões realizadas e dados que se pretenderam aferir em cada uma delas.

Quadro I – Resumo dos guiões de entrevista utilizados

BLOCOS		QUESTÕES	OBJECTIVOS
Parte comum	I – Apresentação		Saudações, esclarecimentos, garantia de confidencialidade e autorização de gravação.
	II - Dados pessoais		Perfil profissional dos entrevistados
Questões dirigidas ao Director do Agrupamento	III - Visão do Director quanto às culturas colaborativas e ao seu desenvolvimento profissional dos professores.	1.1.	Contribuição da colaboração no desenvolvimento profissional.
		1.2.	Contributo da colaboração para a inovação das práticas, melhoria dos resultados educativos e satisfação e envolvimento dos professores.
		1.3.	
		1.6.	
		1.4.	Obstáculos e factores promotores de culturas colaborativas.
	1.5.		
	IV – Organização Social da Escola	2.1.	Escolha das chefias intermédias.
		2.2.	Promoção da colaboração da Direcção e em Conselhos de Turma, Departamentos e em tomadas de decisão.
		2.5.	
		2.6.	
	2.3.	Articulação, acompanhamento e supervisão das práticas.	
	2.4.		
	V - Pontos fortes e pontos fracos da escola na construção de uma cultura colaborativa.	3.1.	Acções de promoção actual, principais obstáculos e elementos activos na construção de uma cultura colaborativa forte.
3.2.			
3.3.			
Questões dirigidas às chefias intermédias	III – Importância das culturas colaborativas nas escolas.	1.1.	Procedimentos adoptados na promoção de culturas colaborativas: articulação, reuniões e acompanhamento e controlo das práticas.
		1.2.	Obstáculos à formação de uma cultura colaborativa forte, factores de promoção e mudanças a implementar no agrupamento.
		1.3.	
	IV – Contributo das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores.	2.1.	Estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos entrevistados e acções de desenvolvimento promovidas no agrupamento.
		2.4.	
		2.2.	Contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, para a inovação das práticas e melhoria dos resultados educativos.
2.3.			

3.4.2 Procedimentos adoptados na recolha dos dados.

A entrevista ao Director, por representar um ponto importante na contextualização do estudo, foi realizada no mês de Fevereiro, numa fase inicial e de organização do estudo. As restantes oito entrevistas foram realizadas na segunda metade do mês de Maio e na primeira metade do mês de Junho.

Os encontros decorreram em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade de tempo manifestada pelos entrevistados, nomeadamente em furos de horário em comum com o investigador; dentro da escola, sempre em locais calmos, nomeadamente na sala de atendimento aos Encarregados de Educação ou em salas de aulas, quando não ocupadas por actividades lectivas. Por indisponibilidade de outros espaços, duas das entrevistas decorreram na sala de professores, durante a hora de almoço, facto que, e devido aos poucos colegas que ai se encontravam, permitiu uma relativa calma e tranquilidade.

Todos os participantes no estudo foram devidamente informados dos objectivos do estudo a realizar e da importância da entrevista para o estudo. Foi também garantida a confidencialidade da identidade dos participantes, assim como assegurada a utilização das declarações prestadas, unicamente enquanto dados de investigação.

As entrevistas tiveram a duração aproximada de 30 minutos, foram áudio-gravadas, com a devida autorização dos entrevistados e transcritas na sua totalidade, sem qualquer tipo de modificação, exprimindo desta forma as declarações dos entrevistados, tal qual foram efectivamente pronunciadas.

Além da confidencialidade e autenticidade, foi estabelecido entre os participantes, o compromisso do investigador facultar aos entrevistados uma cópia da transcrição da entrevista, assim como uma cópia da análise preliminar de resultados. Este compromisso, cumprido na íntegra e nos prazos acordados, permitiu por um lado, concretizar um clima de maior confiança e empatia dos entrevistados face ao entrevistador, mas também que o investigador obtivesse um feedback avaliativo por parte dos entrevistados, além de permitir ainda uma validação da transcrição das entrevistas.

3.4.3 Procedimentos utilizados no tratamento e discussão dos dados.

Após uma fase mais ou menos longa de recolha de dados, cabe ao investigador proceder à terceira fase do estudo de caso, enunciada por Ludke e André (1986) e analisar o conteúdo, articulando e analisando a informação recolhida de modo a disponibilizá-la aos participantes de forma a receber da parte destes um *feedback* acerca da qualidade e relevância dos factos seleccionados. Bardin (2009. P. 121) define três fases para esta análise: “a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. A análise de dados é sumariamente:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão dos mesmos materiais e apresentar aos outros aquilo que encontrou.

(Bogdan & Biklen, 1994. p. 205)

Num estudo de cariz qualitativo, o investigador começa por realizar uma “leitura flutuante” (Bardin, 2009. p. 122) de modo a contactar e organizar todos os documentos disponíveis, como entrevistas ou documentos oficiais, e agrupá-los segundo uma ordem lógica de modo a facilitar a sua posterior localização.

Ainda, segundo a mesma autora, a fase de pré-análise prefigura três objectivos: (i) a escolha dos documentos, com base numa pré-definição do investigador ou de acordo com o objectivo do trabalho, de modo a constituir-se um “corpus” ou conjunto de documentos a serem analisados; (ii) a formação das hipóteses e dos objectivos, afirmações que se pretendem validar e objectivos que se pretendem atingir no final do trabalho e ainda (iii) a referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Os índices são pequenas frases, temas ou palavras-chave a serem transformados em informação sistematizada pelos indicadores.

Após a organização documental, cabe a investigador proceder à exploração do material. Uma leitura repetida dos dados forma e desenvolve, com o decurso do processo e com base nos índices estabelecidos uma lista preliminar de categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994). A lista de codificação preliminar não é definitiva, já que no decorrer do processo de análise algumas categorias são modificadas, outras geradas e outras, ainda, simplesmente abandonadas. Neste contexto Bardin (2009)

refere também que a codificação compreende três processos: (i) a escolha das categorias, (ii) a escolha das unidades de registo e (iii) a enumeração.

Nesta perspectiva, e após a transcrição das entrevistas, procedeu-se a uma múltipla leitura, de onde foi extraído um grupo preliminar de indicadores, os quais foram sendo agrupados, ou se preferimos, categorizados numa lista preliminar de categorias de codificação. A lista elaborada inicialmente foi sujeita a um processo de validação e discussão com a intervenção de um especialista em Ciências da Educação.

Ao proceder à leitura dos dados obtidos, algumas palavras-chave, pequenas frases e comportamentos vão-se repetindo em diferentes participantes permitindo ao investigador construir e remodelar um sistema de codificação, onde se enquadram categorias de codificação, pequenas frases ou palavras-chave que possibilitam ao investigador arrumar e delimitar as informações recolhidas (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste processo de discussão e de leitura repetida resultaram duas categorias principais: a formação de culturas colaborativas e a influência da colaboração no desenvolvimento profissional, ou seja, cada bloco da entrevista aos Coordenadores e Delegados corresponde a uma categoria de codificação, onde foram posteriormente sendo introduzidas as unidades de dados correspondentes.

Por unidades de dados compreende-se, segundo Bogdan e Biklen (1994) “parágrafos das notas de campo e das transcrições das entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos” (*op. cit.* p. 233) e por categorias de codificação temáticas que permitem classificar as unidades de dados, de modo a que “um material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (*op. cit.* p. 221) ou seja a categoria representa uma palavra, frases ou ideia comum que permite ao investigador englobar uma vasta série de unidades de dados.

Dentro da lista de codificação, o investigador deve hierarquizar os diferentes códigos em categorias principais, mais gerais e abrangentes e em subcategorias que decompõem cada categoria principal em componentes mais específicos.

A partir deste ponto Bogdan e Biklen (1994) descrevem duas formas de trabalhar os dados de forma metodológica: (i) a abordagem de cortar e colar em pastas arquivadoras e (ii) o sistema de cartões de ficheiro, no primeiro caso, o investigador recorta literalmente as unidades de dados agrupando-as de seguida em pastas que se organizam segundo a lista de códigos criada e, no segundo, numera todas as linhas dos textos, anotando de seguida em “cartões” o número das linhas e o respectivo documento que contem a informação de cada categoria.

Pela facilidade de poder ser trabalhada ao nível informático por intermédio dos vulgares processadores de texto, o tratamento de dados seguiu as regras da abordagem de cortar e colar em pastas. Com base nos objectivos do estudo e das questões formuladas em cada bloco, foram surgindo, por frequência repetida, um conjunto de subcategorias expressas no quadro seguinte:

Quadro II – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Formação de culturas colaborativas	Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas.	
	Contextos de Colaboração	
	Objectivos e modos de desenvolvimento da colaboração	Objectivos e modos de desenvolvimento da articulação vertical
		Objectivos e modos de desenvolvimento da articulação horizontal.
		Colaboração em grupo disciplinar
		Acompanhamento dos professores mais novos
	Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes	Atitudes negativas face à colaboração
		Condicionantes legislativas
		Gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola.
		Operacionalização fictícia da articulação
	Aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas.	Aspectos de mudança individual
		Aspectos de mudança colectiva
Contributo da colaboração no desenvolvimento	Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores,	
	Estratégias actuais de promoção do desenvolvimento profissional.	
	Possíveis estratégias a implementar no Agrupamento.	
	Aprendizagem em contexto de colaboração	Aprendizagem com os pares
		Discussão colegial
		Melhoria do clima de escola

Bardin (2009) sugere que uma boa categoria é aquela que: (i) não permite a existência do mesmo elemento em diferentes divisões; (ii) cada análise deve ser guiada

por apenas um tipo de registo; (iii) ser pertinente; (iv) ser objectiva e fiel a um mesmo modo de análise e ainda (v) ser produtiva e ter a capacidade de sugerir inferências.

Norteando a segunda fase de exploração do material por estes princípios, procedeu-se à atribuição de uma cor diferente às unidades de registo de cada subcategoria. Procedeu-se então a uma múltipla leitura das unidades de registo de modo a encontrar um conjunto de indicadores para cada subcategoria de acordo e de modo a operacionalizar os objectivos traçados pela investigação (Bardin, 2009). Os indicadores e respectivas unidades de registo foram então dispostos em tabelas representativas de cada subcategoria, nas quais se indicaram, também, os participantes que referiram cada um dos indicadores.

Quem classifica unidades de registo em categorias tem por objectivo apresentar uma versão simplificada e de mais fácil compreensão dos dados em bruto, sendo importante completar a estrutura empírica do estudo, tratando, interpretando e retirando inferências, deduções e conclusões dos dados obtidos. Desta forma e tendo por base as tabelas elaboradas na fase anterior, poder-se-á proceder à concretização da terceira fase enunciada por Bardin, ou seja, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Coloca-se então a questão de como proceder a uma análise que possibilite uma fase de inferência mais facilitada. A própria literatura que se tem debruçado sobre a análise qualitativa tem-na deixado um pouco de parte (Bogdan e Biklen, 1994). Existem diferentes formas de investigação qualitativa, diferentes modos de análise de dados e consequentemente uma série de maneiras diferentes para tratar e extrair conclusões da análise. Não existindo receitas prévias, as estratégias e metodologias de tratamento e análise de dados vão sendo adquiridas à medida que o investigador se torna mais experiente e realiza mais investigações. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994. P. 206) “para realizar uma análise concomitante, mostra-se necessário ter a capacidade de se aperceber de aspectos conceptuais e substantivos que vão surgindo” pelo que os investigadores mais experientes tendem progressivamente, e após realizarem vários estudos, a recolher, a analisar e a tratar os dados em simultâneo.

De facto procedeu-se a uma análise por inferência indutiva dos dados e pela relação das unidades de registo com os respectivos indicadores. Os dados foram analisados segundo a ordem disposta no quadro de categorias e subcategorias tendo em conta a identificação de todos os conceitos, expressões, noções ou sentimentos

manifestados; a frequência com que cada indicador era referido pelos participantes; e sempre que possível a intensidade e a direcção com que o indicador era expresso.

Este procedimento entra em consonância com a regra de enumeração, enquanto forma de contagem das unidades de registo a analisar. Bardin (2009) destaca alguns tipos de enumeração que podem ou não coexistir num mesmo estudo. Pela pertinência, foram utilizados na análise dos dados deste estudo (i) a presença (ou ausência) da unidade de registo, que pode funcionar como indicador; (ii) a frequência, utilizada nos casos em que o investigador anexa a importância da unidade à frequência com esta surge; (iii) a intensidade que respeita à força e à forma como a unidade de registo é pronunciada; (iv) a direcção, aferida a partir dos pareceres favoráveis, desfavoráveis ou neutros das afirmações que formam as unidades de registo.

Há também que ter em conta os aspectos inerentes à redacção da investigação. Qualquer texto resultante de uma investigação tem que estar norteado por um objectivo claro e centrar-se num só aspecto (Bogdan e Biklen, 1991). No caso concreto do nosso estudo, o tema “importância das culturas colaborativas no desenvolvimento profissional dos professores” esteve presente desde o início o que facilitou todo processo.

A decisão passa então para o que incluir em cada secção do trabalho. Bogdan e Biklen (1991) referem três aspectos a ter em conta neste capítulo: (i) as categorias seleccionadas devem ser subdivididas em subcategorias de modo a facilitar a manipulação dos dados; (ii) cada secção deve estar estruturada de modo a conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão; (iii) e enquadrar a descrição do estudo com o objectivo da investigação, de modo a que a descrição fundamente de forma clara as inferências e generalizações deduzidas pelo investigador.

No caso do presente estudo optou-se por dividir a fase de discussão com base nos quatro objectivos traçados inicialmente. Em função de cada objectivo, procedeu-se à discussão dos dados obtidos nas subcategorias correspondentes comparativamente com a revisão da literatura pertinente. Sempre que relevante para elaborar a descrição do estudo ou ilustrar as provas e fundamentos que sustentam as suas generalizações, utilizou-se citações para sustentar uma transição coerente entre o particular e o geral já que “as citações não só descrevem as afirmações dos sujeitos, como também a forma como transmitiram a sua maneira de ser”, Bogdan e Biklen (1991. p. 252).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo pretende-se, de forma estruturada e em conformidade com as categorias e as subcategorias estabelecidas pelo quadro I e II do capítulo anterior. Desta forma, procede-se em primeiro lugar à recolha e distribuição as unidades de registo das entrevistas realizadas, pelas respectivas tabelas organizativas das diferentes categorias e subcategorias ou divisão de subcategoria conforme o caso. As unidades de registo presentes em cada tabela serão posteriormente analisadas, e as ideias subjacentes expressas em sínteses descritivas. Estas sínteses descritivas pretendem ser, pequenos textos que reúnem as ideias chave de cada tabela e que poderão ser ilustradas por pequenas citações extraídas das unidades de registo, sempre que se considere pertinente.

Cada síntese descritiva apresenta duas partes, a análise já descrita e a discussão dos dados com a revisão da literatura expressa nos dois primeiros capítulos desta obra. Com esta discussão, pretende-se sustentar ou declinar os dados obtidos nas entrevistas de forma a se poder inferir, no capítulo posterior, conclusões teoricamente fundamentadas que respondam às questões orientadoras da investigação.

Com base no objectivo principal e título desta investigação, este capítulo encontra-se desta forma dividido em duas temáticas fundamentais no estudo: a formação de culturas colaborativas no agrupamento e o desenvolvimento profissional dos professores.

4.1 Formação de culturas colaborativas.

Nos últimos anos, e muito por acção das condicionantes legislativas e de política interna, tem-se verificado no agrupamento um aumento gradual de medidas promotoras de uma cultura colaborativa, com especial ênfase no corpo docente. De modo a contextualizar as mudanças que têm ocorrido na dimensão colaborativa do trabalho dos docentes, importa compreender (i) os sentimentos que os professores revelam face à formação de culturas colaborativas; (ii) os contextos onde ocorre a colaboração entre professores; (iii) os objectivos e os modos de desenvolvimento da colaboração nos diferentes contextos, (iv) os factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes e ainda (v) os aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas no agrupamento.

4.1.1 Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas.

Tabela 1 – Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas.

Indicadores		Unidades de registo	Contagem
Receptividade ao trabalho colaborativo.	ao	Eu não sinto da nossa parte que não queiramos colaborar, nem sinto da parte dos outros que não queiram a nossa colaboração, pelo contrário, acho que querem (P7). Hoje em dia trabalhamos mais em equipas ... a maioria partilha (P4).	P4, P7
Benefícios da colaboração.	da	Facilita e poupa tempo (P5) As pessoas já compreendem que se partilharem até facilitam o trabalho deles (P2).	P2, P5
Condicionantes das culturas colaborativas.	às	As culturas colaborativas são por vezes difíceis de articular ... não porque as pessoas não achem que devam ter esse tipo de práticas (P5) Não é por falta de vontade porque os professores gostariam de colaborar” (P9)	P5, P9
Preferência de não envolvimento em tomadas de decisão.	não em	Dez por cento dos professores trabalha activamente na tomada de decisões, os restantes não querem ser envolvidos Vão fazendo sempre o mesmo esperando que aqueles que se interessam façam porque há um prejuízo directo de que quanto mais me envolvo, mais trabalho tenho (P1).	P1

Aprendizagem mútua.	O trabalho conjunto ajuda a evoluir os próprios professores porque aprende-se uns com os outros (P2). Com a colaboração é implícito que há aprendizagem de novas coisas (P7) Pelo próprio enriquecimento que a colaboração dá, pelo enriquecimento de ideias, de valores, atitudes, de experiência, uma vez que o nosso desenvolvimento profissional também inclui tantas dimensões em tanta vertente, é tão alargado que qualquer tipo de colaboração vai de certeza permitir o desenvolvimento do professor. Ou na vertente pessoal e social, ou na vertente pedagógica, na vertente da relação com alunos, há sempre. Nós devemos ser tão completos e dominarmos tanta vertente que qualquer pequeno gesto, qualquer atitude colaborativa vai de certeza permitir que nos desenvolvamos (P9).	P2, P7, P9
Sentimento de indisponibilidade dos outros.	a maioria partilha, mas há quem não tenha essa filosofia de vida, e penso que esse é o maior obstáculo, é muitas vezes também termos colegas que não estão abertos a esta nova filosofia da prática lectiva actual (P4).	P4

Ao nível dos sentimentos, cinco dos participantes revelaram expressões positivas face à colaboração facto que pode sugerir que uma parte significativa do corpo docente do agrupamento está de facto receptiva ao trabalho colaborativo (P4, P7). Este pensamento aparenta estar directamente relacionada com a noção de que o trabalho colaborativo beneficia e facilita o trabalho individual, permite uma poupança no tempo dispendido nas tarefas dos professores e promove uma aprendizagem mútua e consequentemente o seu desenvolvimento profissional (P2, P5). Este sentimento é corroborado por Hargreaves (1998) ao sublinhar a importância da colaboração no desenvolvimento profissional, concretamente por intermédio de uma aprendizagem mútua, com base na partilha e no desenvolvimento de competências em conjunto, onde todos os colaboradores obtêm benefícios (Lima, 2002; Boavida & Ponte, 2002). A este respeito, Boavida e Ponte (2002) sublinham que diferentes pessoas reúnem mais energias, diferentes experiências e mais recursos, facto que se relaciona directamente com a sensação de facilitismo do trabalho enunciado pelos participantes.

Por outro lado, existe o sentimento de que os professores não colaboram de modo mais frequente, não por vontade própria, ou por os professores não as considerarem benéficas, mas sim por outras condicionantes, principalmente de articulação (P5). Outro dos participantes alerta que na tomada de decisões e no comprometimento com as metas

definidas, os professores manifestam uma preferência em não serem envolvidos, revelando um sentimento de relação directa entre o envolvimento dos professores e o aumento da sobrecarga de trabalho. Estes sentimentos parecem confirmar duas das causas do individualismo presentes na literatura da área. Em primeiro lugar, a tendência da escola tradicional em não contemplar espaços temporais comuns no horário dos professores para realização de actividades de colaboração e depois o facto de alguns docentes sentirem que ao não colaborarem, não lhe serão pedidas contas pelo seu trabalho (Antunez, 1999).

Outro participante sugere ainda a existência, e como abordaremos de modo mais profundo noutra temática desta análise, da sensação de que “eu estou disponível” mas uma fracção do corpo docente está indisponível para colaborar.

4.1.2 Contextos de Colaboração.

Tabela 2 – Contextos de Colaboração.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Reuniões	Nos Conselhos de turma ela fica efectiva, no papel (P8) Fazemos as reuniões institucionais mas muito do trabalho é feito fora dessas reuniões. Porque não há tempo, 45 minutos, não dá para muita coisa (P6).	P6, P8
Sala de Professores	Eu penso que a articulação efectiva não é feita nos Conselhos de Turma, é feita fora dos Conselhos de Turma naquela conversa de sala de professores (P8) A articulação faz-se sobretudo naqueles encontros informais, que os professores fazem na sala dos professores (P9). Há aquelas coisas que se fazem aqui à mesa (sala de professores), em disciplinas que nós sabemos que tem conteúdos afins (P3). Aquela troca de ideias, de partilha de documentos, de material que vão construindo, para mim, o bom da articulação nem é quando ela está a ser formalizada, porque depois há a necessidade de registar em acta, é mais nos intervalos, nos momentos em que os professores se encontram, em que falam, conversam, trocam experiencias, falam dos materiais, falam dos problemas da escola e aí é que há muita partilha, essencialmente mais nos encontros informais (P9).	P3, P6, P8, P9

	Existem as reuniões? Sim, e depois, informalmente, a escola é pequena, se os grupos são pequenos, somos apenas três pessoas é muito fácil fazer este tipo de trabalho (P6).	
Fora da escola	Normalmente, sala de professores, outras vezes a casa. Quando há coisa para fazer, muitas vezes juntamo-nos em minha casa ou na casa de alguém, ou no café. Não é obrigatório estar dentro de 4 paredes. (P6)	P6
Internet	Com as novas tecnologias e com a troca de emails, à sempre uma ficha que se manda, um teste que se envia por email para dar opinião (P9). Olha preciso de uma ficha manda-me ai por email (P8). Em relação aos grupos disciplinar já se colocam no Moodle as planificações, mas acho que se podia investir mais em matérias como fichas de trabalho, de avaliação PowerPoints (P2)	P2, P8, P9

Relativamente aos contextos onde a colaboração se desenvolve há que distinguir essencialmente um contexto formal onde decorrem as reuniões legalmente impostas, de departamento, grupo disciplinar e de Conselho de Turma, e outras impostas institucionalmente onde se incluem as reuniões de articulação entre os vários ciclos de cada disciplina (P6, P8) e um outro contexto de cariz informal, onde a colaboração ocorre de forma espontânea, muito conectada com as interações estabelecidas na sala de professores (P3, P6, P8, P9).

A maior parte dos participantes neste estudo têm a percepção de que é neste último contexto que realmente se estabelecem as práticas colaborativas deixando às reuniões apenas o registo formal das decisões já previamente tomadas ou, pelo menos, delineadas. Aparentemente, é de forma informal que a colaboração se constrói e desenvolve, cabendo às reuniões a sua comunicação aos órgãos de gestão, a “necessidade de registar em acta” (P9).

Esta noção é corroborada pelos trabalhos de Nias *et. al.* (1989, citados por Fullan e Hargreaves, 2001) ao salientarem que nas escolas que trabalham em contexto colaborativo, a colaboração não se impõe em reuniões, realizando-se em todas as actividades e relação entre os professores. De facto transparece a noção que a verdadeira colaboração se desenvolve em contextos mais informais, onde os participantes se encontram em pé de igualdade; sendo as actividades em reunião, não mais do que actos de cooperação, realizados num ambiente estruturado e organizado por um superior hierárquico (Boavida & Ponte, 2002). De facto todo o Conselho de Turma é liderado

pelo Director de Turma, assim como toda a reunião de Departamento é dirigida pelo respectivo Coordenador.

Aprofundando este sentimento, um dos participantes revela um novo contexto e atira uma parte da operacionalização da colaboração para lá dos muros escolares (P6). Além disso, e com o crescente acesso e utilização dos professores das novas tecnologias da informação, a colaboração enquanto momento de obrigatória presença física dos diferentes colaboradores dá lugar progressivamente à colaboração por via virtual quer por intermédio de trocas de correio electrónico, quer pela utilização, cada vez maior, das plataformas que permitem a partilha de documentos e informações, como de resto salientam, três dos participantes (P2, P8, P9). A noção de que a colaboração tem sofrido um forte impulso com a generalização da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, é corroborada pelos trabalhos de Kamienski *et. al.* (2005), que englobam a troca de correio electrónico e a utilização de plataformas de gestão de documentos, no rol de programas que facilitam a comunicação e a coordenação entre os indivíduos no âmbito do trabalho colaborativo.

4.1.3 Objectivos e modos de desenvolvimento da colaboração.

Identificados os contextos importa compreender também os objectivos e os modos de colaboração que se desenvolvem em cada espaço, quer este seja formal ou informal. Muito concretamente analisam-se de seguida os dados dos participantes entrevistados ao nível (i) da articulação vertical (ii) da articulação horizontal ao nível do Conselho de Turma, (iii) no trabalho que desenvolve ao nível do grupo disciplinar e ainda (iv) no acompanhamento dos professores mais novos.

Apesar de não representar a totalidade das actividades e assuntos discutidos colaborativamente, a articulação, quer seja de âmbito vertical ou de carácter horizontal, quer resulte do trabalho dos docentes em grupo disciplinar, surge como vínculo transversal aos diferentes tipos de reuniões realizadas no Agrupamento. Torna-se desta forma fundamental compreender os objectivos e as formas de colaboração que decorrem de cada tipo de articulação.

Tabela 3 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação vertical.

Indicadores	Unidades de registos	Contagem
Existência de reuniões de articulação	No final do ano lectivo uma reunião de articulação vertical, dentro do departamento, as várias disciplinas porque acabam por estar interligadas”(P8)	P8
Desenvolvimento e objectivos das reuniões de articulação.	<p>Nós dizemos quais as dificuldades que os alunos trazem e as competências que nós achamos que devem vir mais desenvolvidas e eles dizem-nos como é que os alunos vêm e quais as competências que forma menos desenvolvidas (P2).</p> <p>Por exemplo a Matemática com os professores do 1º, 2º e 3ºciclos porque em termos de conteúdos, pois existem professores que dão muita ênfase a determinados conteúdos que tem pouca validade no ciclo seguinte em detrimento de outros conteúdos aos quais se dão pouca atenção e são fulcrais para as aprendizagens do ciclo posterior (P1).</p> <p>O que é que é tratado, basicamente os conteúdos e as competências que por exemplo nós no 2º ciclo achamos que não estão a ser tão trabalhadas no 1º e que sejam necessárias para nós depois trabalharmos as nossas competências (P4).</p> <p>Em reuniões, está estabelecido o que é que nós queremos que os alunos saibam para a nossa disciplina do primeiro ciclo e o que é que os professores de EV e de ET precisam que os nossos alunos saibam ao sair do 6ºano de EVT” (P7).</p>	P1, P2, P4, P7
Documentos que concretizam a articulação.	<p>Fichas que são dadas aos professores do 1º ciclo onde eles colocam as competências que eles desenvolveram com os alunos, aquelas que eles não adquiriram e depois há a avaliação interna e externa de cada aluno (P4)</p> <p>Uma folhinha onde se escreve a avaliação final do primeiro ciclo que é entregue ao professor do 2ºciclo (P2)</p>	P2, P4
Articulação hierárquica de informações.	<p>A articulação é feita essencialmente através de reuniões que já estão previamente marcadas, reuniões de departamento que são seguidas das reuniões de grupo e é mais nestas reuniões de grupo que se faz a articulação horizontal. A vertical passa pelas reuniões de pedagógico, passa às de departamento e depois vem as de grupo (P9)</p> <p>Junto os representantes de disciplina e dou algumas indicações, especialmente aquelas que vêm do Pedagógico” (P8).</p> <p>Para discutir a legislação, para discutir articulação, para</p>	P5, P8, P9

	<p>discutir práticas pedagógicas ou o que for necessário informalmente e também de modo a preparar as reuniões de departamento todas em conjunto (P5).</p> <p>Eu faço um PowerPoint, as minhas colegas ajudam a fazer o PowerPoint e o PowerPoint que eu apresento é exactamente igual ao das outras reuniões de departamento, ultimamente tempos implementado esse tipo de prática (P5).</p>	
--	---	--

A articulação vertical desenvolve-se entre docentes que leccionam a mesma disciplina, ou disciplinas da mesma área temática, em diferentes níveis de ensino e ainda, ao nível hierárquico da escola entre a Direcção e o Conselho Pedagógico e o Departamento e, por conseguinte com o Grupo Disciplinar.

O agrupamento tem realizado reuniões, nas quais os docentes dos ciclos mais avançados recebem informações acerca dos alunos com que irão trabalhar e concretamente sobre as suas dificuldades, competências menos desenvolvidas e conteúdos menos trabalhados no ciclo anterior. Por outro lado, os docentes têm a oportunidade de sublinhar nestas reuniões, quais as competências e conteúdos, assim como as experiências de aprendizagem mais relevantes em cada ciclo de ensino e de maior importância para os ciclos posteriores, (P1, P2, P4, P7, P8). Para concretizar esta articulação existem documentos que são preenchidos pelos professores dos ciclos anteriores e são entregues aos professores dos ciclos seguintes onde se registam também as avaliações internas e externas dos alunos (P2, P4). Esta directiva do Agrupamento entra em consonância com os resultados obtidos por Braz (2009) que em resultado de um pequeno estudo qualitativo, afirma que a articulação vertical promove um maior conhecimento da sequencialidade dos conteúdos programáticos além de facilitar as transições entre ciclos. Também Mouraz (1998) sublinha que além desta visão de sequencialidade, a articulação vertical permite colmatar algumas aprendizagens não realizadas em ciclos anteriores.

A nível hierárquico verifica-se a existência de uma articulação como canal de informações entre os órgãos dirigentes do agrupamento e os professores que nele operam. Esta articulação concretiza-se quer ao nível formal das reuniões, quer ao nível informal (P5, P8, P9). De facto a transmissão de informações e a articulação vertical entra em consonância com as disposições legais do decreto de lei 75/2008 onde se estabelece que a articulação e gestão curricular são da responsabilidade dos departamentos e grupos disciplinares.

Complementando esta forma de articulação, os Coordenadores de departamento têm reunido semanalmente, de modo informal, em tempos de componente não lectiva, para tratarem de temas comuns aos vários grupos e também de modo a prepararem as reuniões de departamento de modo homogéneo, promovendo desta forma uma transferência uniforme da informação.

Tabela 4 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação horizontal.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Articulação em Conselho de Turma de planificações	<p>Isto faz-se basicamente nos Conselhos de Turma, ao nível interdisciplinar, basicamente nos Conselhos de Turma (P3),</p> <p>Fazemos a planificação por período, a médio prazo e depois fazemos, após as intercalares para cada turma e para cada PCT, à adaptação dessa planificação (P6)</p> <p>Faz-se mais articulação é ao nível de turma, nos projectos curriculares de turma (P9).</p>	P3, P6, P9
Controlo da execução da articulação.	<p>E no final de cada período vamos verificar se naquela turma o que estava planificado, se não foi, vamos planificar para o período seguinte aquilo que não foi dado tentando apanhar toda a programação inicial (P6)</p> <p>Existem vários documentos, um deles é o plano de recuperação onde tem que existir uma colaboração entre professores e onde entra a família. O plano anual de actividades é um documento de colaboração (P1).</p>	P1, P6
Articulação entre grupos disciplinares	<p>A partir do momento que surgiram os projectos curriculares de turma começou-se a articular mais a nível de turma e não tanto a nível de grupos (P9).</p> <p>A articulação de grupo é mais em actividades que envolvam visitas de estudo, actividades de escola, mas extra-curriculares, mais no sentido de actividades e não tanto nos conteúdos (P9)</p> <p>Alargamos esta articulação a tudo o resto mas não em termos de conteúdo, ou seja, se História precisar de uma reprodução de uma obra de arte nós articulamos não em termos de um conteúdo mas sim de um objectivo em que uma disciplina fornece a parte do conteúdo e nós a parte prática (P7).</p>	P7, P9

A articulação horizontal desenvolve-se entre docentes pertencentes ao mesmo Conselho de Turma, no trabalho conjunto operado em grupo disciplinar entre docentes

que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano lectivo e ainda por intermédio da realização de projectos.

Dando ênfase à articulação que se estabelece ao nível de Turma, os participantes salientam que ela se desenvolve com base nos respectivos Projectos Curriculares e que envolve a adequação das planificações de cada área disciplinar ao Projecto e ocorre, de modo geral, entre disciplinas que apresentam conteúdos similares ou considerados complementares, tendo em conta as características dos alunos (P3, P6, P9).

Sublinhado este tipo de articulação, um dos participantes refere que a articulação horizontal, a nível curricular, parte das planificações feitas em grupo disciplinar e que são adaptadas posteriormente a cada Projecto Curricular de Turma, existindo um controlo de execução e readaptações ao longo do ano lectivo (P6).

Desenvolvendo esta temática, importa salientar que o Projecto Curricular de Turma representa um documento promotor da articulação entre os diferentes grupos disciplinares que existem em cada ciclo de ensino. Por outro lado, cada Projecto Curricular de Turma é constituído por diferentes documentos officiosos que requerem uma elaboração conjunta por parte dos professores do Conselho (P1). Ainda no âmbito da construção dos Projectos Curriculares de Turma, os vários grupos disciplinares interagem entre si em projectos de articulação extra-curricular, nomeadamente na organização de visitas de estudo ou em projectos norteados por um objectivo comum (P7, P9).

Centrando o objecto de trabalho no grupo turma, Braz (2009) salienta que a articulação neste contexto ocorre por intermédio da elaboração conjunta de planificações, adaptadas e reelaboradas em função da turma e pela reorganização de conteúdos em função das actividades propostas pelo Conselho de Turma. Todavia convém não esquecer, como afirma Roldão (s. d.) e à luz das dificuldades já diagnosticadas no âmbito da articulação vertical, que embora apresentem em regra bons resultados, a articulação enquanto momento de colaboração não entra em consonância com a organização social da escola, sendo difícil desenvolvê-la de forma efectiva.

Subjacente à ideia de readaptação das planificações, podemos inferir a existência de um trabalho conjunto prévio no seio dos diferentes grupos disciplinares, pelo que se procede de seguida à análise e discussão dos dados das entrevistas nesta área.

Tabela 5 – Colaboração em grupo disciplinar.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Planificação conjunta em grupo disciplinar	<p>No grupo disciplinar existem duas reuniões por período. No início há várias para se fazer a planificação e o arranque do ano lectivo, definir os critérios de avaliação, mas depois fazem-se só duas por período (P2).</p> <p>As planificações conjuntas, no início do ano e vamos sempre fazendo o ponto da situação em todas as reuniões de grupo que fazemos, onde é que nós estamos? Qual é o ponto da situação? O que e como é que fizeste?” (P4).</p> <p>Nós temos de facto, planificamos em conjunto no início do ano, temos reuniões frequentes, discutimos as unidades que temos a trabalhar, os conteúdos que estamos a trabalhar (P5).</p> <p>Há um trabalho de grupo inicial, a primeira coisa que se faz é a programação. Agarra-se no programa, faz-se a programação pelos três períodos, a seguir fazemos a planificação por período (P6).</p>	P2, P4, P5, P6
Monitorização das aprendizagens em reuniões	<p>O controlo faz-se em reuniões (P4).</p> <p>Onde se fala, onde há um debate de ideias, onde se analisam os programas, se vê até que ponto é que os professores estão mais ou menos a cumprir e a seguir, falam-se de outras turmas, comparam-se turmas, vê-se o progresso de cada pessoa na planificação e fazem-se os ajustes (P9).</p> <p>Ninguém anda a meter o nariz em cima dos livros, nós no fim de cada período preenchemos aquele papelinho onde dizemos se cumprimos (P3)</p>	P3, P4, P9
Monitorização informal	<p>Há o ponto da evolução no final do período nos projectos curriculares de turma. Qualquer das maneiras há naqueles encontros informais um diálogo que nos permite saber onde é que os professores vão (P9).</p>	P9
Troca de experiencias, ideias e materiais.	<p>A nível do grupo disciplinar, fazemos reuniões, muitas vezes informais, reuniões de trabalho, juntamos tudo o que seja materiais pedagógicos são do grupo, não são individuais, nós acabamos por partilhar praticamente tudo, PowerPoint, Fichas de Trabalho, Testes, nós acabamos por construir tudo em conjunto (P8).</p> <p>Colaboração institucional e depois a colaboração em troca de experiências, que acho que é isso que acaba por ser fundamental (P6).</p> <p>Olha, tenho aqui esta ficha que é interessante, abordei este conteúdo assim, um faz os outros partilham, portanto há uma partilha de materiais (P4)</p>	P4, P6, P8

Uniformização de fichas de avaliação	Em termos de fichas de avaliação também, normalmente fazemos as mesmas fichas (P4). Há trocas de testes, trocamos testes e aplicamos a várias turmas o mesmo teste com o mesmo tipo de cotação, para ver se há equilíbrio entre as situações (P9).	P4, P9
Vertente humanista	Quando há um colega que tem um problema que quer resolver, fala com os outros e tentamos solucionar, encontrar estratégias e o contrário também (P6).	P6

Ao nível da colaboração, que surge do trabalho de rotina dos grupos disciplinares é importante estabelecer, como atestam quatro dos participantes, dois momentos principais, um mais curto a nível temporal e intensivo, que se desenvolve no início, e outro que se prolonga ao longo do restante ano lectivo. O trabalho operado no início do ano lectivo respeita a aspectos organizativos da disciplina e dizem respeito, no essencial, as planificações, critérios e respectivos instrumentos de avaliação (P2, P4, P5, P6).

Ao nível das actividades que são realizadas em grupo os participantes sublinham as que envolvem uma monitorização de aprendizagens dos alunos em reuniões formais e periódicas, embora esta monitorização também se desenvolva em contextos informais, nomeadamente na sala dos professores. Indo mais além no compromisso do grupo com a responsabilização no cumprimento do programa e do currículo, dois grupos disciplinares salientam a existência de uma uniformização das fichas de avaliação, embora esta prática se estenda a outros grupos da escola.

Além do controlo e da monitorização das aprendizagens o grupo disciplinar desempenha um papel importante na troca de experiências, ideias, materiais, metodologias e práticas em contexto formal e informal, estando a ideia de partilha muito presente no discurso dos vários participantes. O papel do grupo disciplinar evidencia também uma vertente humanista no modo como os professores se entre ajudam, não só no campo das metodologias, das práticas e dos instrumentos utilizados, mas também no campo emocional e do apoio na resolução de problemas.

Sintetizando, os participantes enfatizam cinco actividades que envolvem a colaboração: a elaboração de planificações conjuntas e uniformização de critérios de avaliação (P2, P4, P5, P6); a construção e aplicação de fichas de avaliação únicas por disciplina (P4, P9); a monitorização da evolução das planificações e das aprendizagens em contexto de reunião e de modo informal (P3, P4, P9); a troca de experiências, ideias

e materiais (P4, P6, P8) e, por último, uma vertente humanista de apoio entre pares na resolução de problemas.

Estas actividades situam-se, quer no terceiro nível, partilha de materiais, métodos, recursos e ideias, quer no quarto nível de colegialidade, enunciados por Little (1990, citado por Lima, 2002), por revelarem um trabalho conjunto. Segundo este autor, a verdadeira colaboração só existe neste último nível e implica uma responsabilidade partilhada entre os colaboradores. De facto, os participantes evidenciam a existência de um trabalho no seio do grupo disciplinar praticado em função de objectivos delineados, e com negociações contínuas e tomada conjunta de decisões (Boavida & Ponte, 2002).

A ênfase atribuída pelos participantes ao papel dos grupos disciplinares entra em consonância com o disposto no trabalho de Hargreaves (1998), já que a própria escola portuguesa apresenta uma divisão por disciplinas ou áreas curriculares. Todavia, a intensidade das relações manifestadas sugere a existência de uma verdadeira colaboração, considerando-se o grupo disciplinar enquanto palco de interacção, de apoio mútuo, de discussão e de resposta a questões concretas e a situações comuns e partilhadas por todos os seus membros (Santos, 2000).

Tabela 6 – Acompanhamento dos professores mais novos.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Acompanhamento dependente da acção voluntária.	A prática dos professores mais novos é um bocadinho deixada à iniciativa dos professores mais velhos, não há uma política, ao nível do ensino português que diga, essa ajuda vem de forma voluntária do professor mais velho se vê que o mais novo está atrapalhado, e depois varia muito de escola para escola, porque há escolas em que o corpo docente que já lá está, é um corpo docente simpático, que acolhe sem fazer diferenças quem entra de novo, com ou sem experiência, há escolas assim, em que as pessoas se integram se sentem à vontade se tiverem dúvidas, para exporem essas dúvidas ... é um bocadinho deixado à iniciativa das pessoas. De quem recebe, se está disposto a ajudar, de quem entra, se tem à vontade e feitio para pedir ajuda (P3)	P3
Entreajuda informal aos mais novos.	Quando é o caso deste ano que temos uma colega nova no grupo, ela tem oitavos e uma turma de nono, ela gere um bocadinho a forma como lecciona como apresenta os conteúdos e nós vamos vendo ao nível das reuniões o trabalho que fazemos, quando temos anos em comum tentamos conciliar a nível do programa, tentar ir na	P6, P7, P8, P9

<p>Entreajuda informal aos mais novos (continuação).</p>	<p>mesma altura, conciliamos às vezes actividades (P8).</p> <p>O acompanhamento da prática dos professores mais novos é diário porque trabalhamos em par pedagógico e na maior parte das vezes, um professor que já está cá fica com os professores novos (P7).</p> <p>Os professores mais novos mostram os testes, pedem-me sugestões, eu dou sugestões, e o controlo acaba por não ser aquele controlo quase inspectivo de estar a ver, mas no sentido de partilha e de ajuda e ao estarem a partilhar, ou a pedir opinião permite verificar se os professores estão ou não a cumprir (P9).</p> <p>Em relação aos professores mais jovens, não fazemos diferenciação ... por norma, no nosso grupo, nós tentamos, com os professores que vêm de novo, integra-los e partilhar com eles tudo, todo o material, porque eles acabam por nos trazer coisas novas e aprender também com aquilo que nós temos (P6).</p>	
<p>Papel dos Coordenadores e representantes de grupo disciplinar.</p>	<p>Os coordenadores de departamento e os grupos disciplinares, porque os representantes dos grupos disciplinares têm um papel importantíssimo (P5).</p> <p>Nos últimos dois anos, três anos, quando este novo modelo de avaliação começou a ser implementado começa a haver da parte de quem está a avaliar, ou são os representantes de disciplina ou são os coordenadores um maior acompanhamento, ... porque isso ajuda-o a recolher informação para poder avaliar (P3).</p> <p>Essa parte do controlo a nível inspectivo aplico mais na altura da avaliação e propriamente na observação de aulas, e eu vou verificar se o plano de aula está de acordo com a planificação de momento, com o registo de sumários, portanto nos casos daquela avaliação em que os professores se estão a candidatar a menções superiores, aí eu faço um trabalho mais inspectivo (P9).</p>	<p>P3, P5, P9</p>

Outra vertente do trabalho colaborativo que decorre da interação entre os docentes do agrupamento respeita ao acompanhamento dos professores mais novos, incluindo no conceito de “professor mais novo” não só aqueles que detém ainda poucos anos de experiência no ensino, como também aqueles que desempenham funções à pouco tempo no agrupamento.

Neste campo os sentimentos são contraditórios, um dos participantes salienta que o controlo e acompanhamento dependem da acção voluntária dos professores mais velhos, porém, e muito embora não existam directrizes a nível superior neste sentido, em todos os departamentos existe um acompanhamento e uma entreajuda concretizada

de modo informal, e que se desenrola em diferentes tipologias, aos docentes que iniciam funções no agrupamento.

Fica subjacente que a entreajuda informal aos professores mais novos (P6, P7, P8, P9), relatada pelos entrevistados, resulta maioritariamente de acções de elementos do mesmo grupo disciplinar ou departamento, o que pode evidenciar uma certa balcanização dos docentes, por intermédio da identificação pessoal dos jovens docentes com o grupo disciplinar com o qual trabalham, preferencialmente, e que é promovida pela própria organização curricular da escola (Hargreaves, 1998).

Esta aparente balcanização torna-se ainda mais evidente, quando alguns relatos destacam como fundamental, o papel dos Coordenadores e dos Representantes de Grupo (P3, P5, P9). Além do mais, esta perspectiva tornou-se, no âmbito da avaliação de desempenho dos professores e no último par de anos, uma tarefa rotineira a quem desempenha cargos de chefia intermédia, questão que parece estar em consonância com a ideia sublinhada por Day (1999), da avaliação enquanto instrumento de controlo.

4.1.4 Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes.

Os modos como ocorre a colaboração em cada contexto sofrem a influência de condicionantes que promovem ou restringem as práticas colaborativas no Agrupamento. A análise dos testemunhos dos participantes revela a existência de quatro destas condicionantes da cultura colaborativa do Agrupamento: (i) ss atitudes negativas face à colaboração e os modos de trabalho dos docentes; (ii) as medidas legislativas impostas a nível central pelo Ministério; (iii) a gestão dos recursos humanos e materiais da escola; (iv) e a “operacionalização fictícia da articulação”.

Tabela 7 – Atitudes negativas face à colaboração.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
O individualismo.	O principal obstáculo é uma cultura de individualismo, ... mas parece existir uma certa competição ... é o facto do professor se sentir indefeso e desprotegido se sair das suas práticas, ele domina aquela prática e portanto, voltando ao princípio, se ele não for inovador ele não larga aquela prática (P1).	P1

Indisponibilidade para colaborar	<p>Outro obstáculo é a indisponibilidade que o professor tem para perceber quando está a ter insucesso ... não querem ser parte interessada na tomada de decisões. (P1)</p> <p>Acho que é mesmo a mentalidade ... aquela mentalidade de que eu tenho isto e não posso partilhar com o colega ... do tipo, um professor que tem o material e acha que é só para ele ... para algumas pessoas, isto do partilhar, ainda é um bocadinho difícil, porque as pessoas vêem as coisas como delas e só delas, e às vezes nem são delas, são de outros colegas ou foram tirar da internet, mas as pessoas vêem aquilo como se fosse só delas (P2).</p> <p>Tentamos também organizar essa partilha mas torna-se mais difícil, porque isto é preciso uma maturidade, que a maior parte dos professores, independentemente da idade, (porque tem a ver com a formação base e com a formação pessoal) não têm (P6).</p> <p>Às vezes nem é o tempo, é a pré-disposição mental, psicológica, nossa (P8).</p>	P1, P2, P6, P8
Dificuldade de trabalhar em grupo.	<p>Não é fácil às vezes fazer equipas de trabalho” (P4)</p> <p>“Desfaçatez que existe entre os docentes quer ao nível das idades e dos currículos de vida” (P1).</p>	P1, P4

Existe entre o corpo docente do agrupamento um sentimento generalizado de que a maioria dos professores está efectivamente disponível para colaborar com os seus pares. No campo oposto, subsiste, ainda, um grupo minoritário de professores que manifesta uma atitude negativa face à colaboração privilegiando um modo de trabalho tradicional que se caracteriza pelo individualismo e pela resistência à mudança.

Esta atitude não é de estranhar, visto que se, por um lado, a maioria dos professores continua a isolar-se e a centrar o seu trabalho nas actividades da sua sala de aula (Lortie, 1975, citado por Hargreaves, 1998), por outro, todos os professores revelam alguma resistência à mudança (Hargreaves, 1998), podendo inclusive torná-la inviável por intermédio de pequenas acções quase imperceptíveis (Lima, 1994).

Em consonância com estes autores, um dos participantes expressou, no âmbito dos sentimentos, uma aparente indisponibilidade dos outros (P4) em colaborarem, parecendo evidenciar um sentimento de individualismo. Este sentimento é reforçado pelas afirmações de outros quatro participantes (P1, P2, P6, P8), ao salientarem a indisponibilidade dos outros para participarem em tomadas de decisão conjuntas e para partilhar, o que parece estar de acordo com as evidências de individualismo enunciadas por Fullan e Hargreaves (2001).

Aparentemente, a cultura profissional do individualismo quer resulte da vontade expressa do professor (P1, P2, P6), quer resulte das dificuldades inerentes ao trabalho de grupo, nomeadamente na formação de equipas e na procura de afinidades entre os colaboradores, é destacada pelos participantes como uma das principais condicionantes negativas à implementação de uma cultura colaborativa mais forte no Agrupamento.

De facto a literatura suporta a noção de ser difícil criar equipas de trabalho. Se por um lado, muitos professores não entendem o modo de formação de equipas de trabalho ou como trabalhar em equipa (Lima, 2002), por outro, tendem a trabalhar em conjunto apenas com quem tem afinidade, o que Day (1999) designou de amigos críticos.

Embora os participantes pareçam exprimir a existência de um individualismo electivo por parte dos colegas, nenhum dos entrevistados se identificou como individualista, não sendo deste modo possível aferir as razões da existência deste tipo de cultura no Agrupamento. O individualismo pode não significar que o professor prefira esta cultura de trabalho, podendo-se tratar de um individualismo constrangido em resultado das condicionantes do contexto ou como estratégia de utilização mais eficaz do tempo (Hargreaves, 1998).

Tabela 8 – Condicionantes legislativas.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Nula possibilidade de flexibilidade do currículo	Os programas curriculares estão muito desajustados, no meu caso por exemplo que é a disciplina de História, a Geografia, as Ciências a Físico-química que temos assuntos em comum e eu muitas vezes falo no 7º, e outra disciplina fala no 8º e outra no 9º e acabamos por não conseguir articular muito bem porque estamos condicionados ao currículo (P8);	P8
Avaliação de desempenho	Por um lado “Se este modelo de avaliação continuasse assim, ou se piorasse, se tornasse mais apertado nos moldes em que está eu acho que as culturas colaborativas entre professores iriam diminuir drasticamente ... uma pessoa começa a pensar, então eu estou a fazer este material, estou a fazer esta investigação e agora vou disponibilizar a ti para tu usares também, eu trabalho e depois tu vais ter a mesma avaliação que eu? Porque muita gente precisa de uma avaliação para poder subir na graduação ou para poder ficar colocado onde quer, e as pessoas têm que pensar na sua vida” (P3). Por outro “a parte da partilha ficou melhor depois da avaliação do desempenho porque as pessoas perceberam,	P2, P3

	e às vezes podia ser o contrário, pensar mais em si e tentar ter um muito bom, mas perceberam que nós temos tanto que fazer que se partilhasse facilitava o trabalho e a avaliação facilitou a partilha dos materiais” (P2).	
Acesso a cargos	Os mais novos, eu pessoalmente acho que deveriam ser mais envolvidos, participar mais activamente nas coisas, os cargos são fundamentais para isso porque ou se tem cargos e se participa e se participa nas actividades dessa forma ou não se tem, e normalmente os mais novos ficam remetidos para segundo plano (P5).	P5
Sobrecarga	<p>A pessoa está assoberbada com tanta reunião para tudo e mais alguma coisa que às tantas já não há disponibilidade, nem de tempo, nem de disposição para mais uma reunião para trocar impressões (P3);</p> <p>Hoje em dia não temos muito tempo na escola, falta-nos tempo para pensar a escola ... se mais tempo tivesse, para não sei quantos mais projectos” (P4);</p> <p>Se tiveres não sei quantos relatórios para preencheres não vais pensar, se não os tiveres que preencher tens tempo e pré-disposição ... eu por exemplo, por vezes não fiz nada e estou estafada, porquê? Porque preenchi todos os papéis, porque ando preocupada, estou condicionada e isso também é desmotivante (P8);</p> <p>A quantidade de trabalho que nós temos que fazer nas várias vertentes, que ... temos que desenvolver e temos pouco tempo para fazer esse trabalho (P9).</p>	P3, P4, P8, P9
Motivação	<p>Infelizmente, eu gosto da escola, eu gosto de viver a escola e realmente há cada vez há menos tempo, e motivação também, hoje em dia em termos de carreira também a motivação não é muito grande ... É por ai, nós precisamos de estar motivados de alguma maneira, hoje em dia, e depois é a pressão da sociedade, a pressão dos pais, do sistema, o próprio sistema está muito pressionante e também desmotiva um pouco, não é? Nós não temos muita liberdade hoje em dia, estamos muito condicionados, muito formatados, portanto não temos também muita margem de manobra para actuar e fazer aquilo que desejamos (P4).</p> <p>“Outra coisa que eu acho que condiciona muito é a própria motivação do professor, as pessoas estarem deslocadas, estarem em escola onde não querem estar, é uma questão que tem a ver com as questões práticas de colocação ... e enquanto esse problema não se resolver vamos estar sempre muito condicionados” (P8).</p>	P4, P8

Outra condicionante importante resulta das próprias medidas legislativas governamentais que ao longo dos anos têm condicionado o trabalho dos professores (P2, P3, P5, P8), em função dos objectivos educativos nacionais e, também, supranacionais no actual quadro da política da União Europeia.

Se ao longo dos anos as escolas sofreram pelo “facto das mudanças requeridas aos docentes ser feita maioritariamente por decreto de lei e não por acção do campo de trabalho” (P1) das quais se destaca a quase nula possibilidade de flexibilização (P8) dos currículos disciplinares, outras medidas foram sendo acrescentadas nos últimos anos. Fullan e Hargreaves, (2001), salientam que a implementação de currículos nacionais, constitui actualmente uma das principais condicionantes do trabalho dos professores, por estabelecer limites de aperfeiçoamento, deixando aos professores apenas o papel de os implementar. Esta imposição legislativa de implementação dos currículos nacionais a todas as escolas encontra-se definida no artigo 42º do Decreto de Lei 75/2008 de 22 de Abril.

Em consequências das medidas legislativas recentes, só os professores com mais experiência podem actualmente aceder a certos cargos (P5), impedindo os mais novos de participarem activamente na tomada de decisões. Esta noção parece estar directamente relacionada com as imposições legais dispostas no despacho normativo 5321/2011 de 28 de Março que vem introduzir a obrigatoriedade das funções inerentes aos cargos passarem a ser desempenhadas na componente não lectiva de estabelecimento. Por intermédio desta acção, as escolas optam por atribuir cargos aos professores mais velhos, que detêm já redução da componente não lectiva.

Por outro lado a avaliação de desempenho (P2, P3), com repercussões a nível de concurso e de colocações também representa, para alguns dos participantes um aspecto negativo. Porém este sentimento não é consensual, existindo outros que consideram que no campo formativo, a avaliação promove a colaboração e a reflexão das práticas em conjunto.

Os três aspectos referidos salientam uma imposição de mudança com base em políticas ministeriais que não contam com o apoio por parte dos professores. De facto, tal como sublinha Hargreaves (1998), as mudanças impostas pela legislação estão geralmente condenadas ao insucesso por pretenderem um maior controlo dos professores e por lhes imporem uma maior sobrecarga de trabalho.

Esta posição entra em consonância com a dos entrevistados, que expressam como principal consequência destas medidas, um aumento da sobrecarga de trabalho (P3, P4,

P8, P9). Ainda, a este nível, Fullan e Hargreaves (1991) identificaram também a sobrecarga, decorrente do aumento da responsabilidade e da necessidade de prestar contas; assim como o insucesso da implementação de reformas em virtude de não terem em conta a aprovação da classe docente, como dois dos entraves que se colocam à mudança das práticas nas escolas.

Dois dos participantes registam também uma falta de motivação dos professores (P4, P8) em resultado das medidas legislativas, em virtude da pressão dos pais, da sociedade e do próprio sistema. A sobrecarga burocrática impede os professores de estarem disponíveis para reunir em conjunto, não por falta de vontade mas por falta de tempo; aumenta exponencialmente o número de tarefas a realizar fora da sala de aula, extenuando e desmotivando os professores. Além disso o processo de concurso dos professores coloca-os muitas vezes longe de casa o que provoca ainda maior indisponibilidade para reunir em tempos extra-lectivos. De facto, a vida profissional dos professores actualmente contempla não só as actividades de sala de aula, como também o envolvimento em programas de desenvolvimento profissional, contactos mais complexos e frequentes com os pais dos alunos, o aumento de burocracia e uma maior prestação de contas quanto ao trabalho desenvolvido (Hargreaves, 1998).

Porém esta falta de motivação pode não ser uma consequência directa da imposição legislativa, mas sim uma condição do próprio ciclo vital dos professores. De facto, ambos os participantes, situam-se na terceira fase descrita por Gonçalves (2009), onde se pressupõe que alguns professores podem nesta fase manifestar uma atitude negativa face ao ensino, reduzindo o seu investimento.

Tabela 9 – Gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Dificuldade em articular horários.	A dificuldade tem sido em conciliar os horários (P5). Este ano tivemos um bocadinho esse encontro na tal hora de formação dos novos programas de Língua Portuguesa mas como nos foi marcado no horário à 4ª feira acaba por coincidir com muita reunião e nem sempre se pode fazer aquele encontro quinzenal que estava programado, porque vai colidir com outro tipo de reuniões, se isso fosse marcado no nosso horário noutra dia da semana nós podíamos fazer esse encontro quinzenalmente, assim essa formação tem sido um bocadinho prejudicada porque há sobreposição de reuniões (P9).	P5, P9

Falta de espaços físicos	Um dos obstáculos tem a ver com os recursos materiais, a falta de espaços próprios, onde a pessoa se encontre, onde se possa fazer um trabalho a nível de grupo com menos perturbação, os tais gabinetes que agente gostaria de ter a nível de departamento, acho que se houvesse um gabinete por departamento, assim a sala de professores, que é o espaço que nós temos, às vezes não é assim tão propício ao trabalho mas vai-se fazendo” (P9).	P9
Frequência e duração e organização dos assuntos das reuniões	Fazem-se só duas por período” (P2), Não sei se as reuniões do Conselho Pedagógico, uma vez por mês se são suficientes” (P5), A periodicidade, uma vez por ano, é complicada” (P4); Nos Conselhos de Turma, que é uma coisa, que, os assuntos para tratar são tantos que isto acaba às vezes por ser um pormenor assim mais quase que no fim, para preencher (P3), Porque não há tempo, 45 minutos, não dá para muita coisa (P6). Onde não se faz nada, são monólogos onde existe uma pessoa debitar umas coisas e outros ouvem (P6).	P2, P3, P4, P5, P6
Estabilidade do corpo docente	É claro que tendo em conta alguma continuidade a nível de docentes, não há muita mobilidade, é um trabalho que se vai fazendo, e acaba por ser complementar de ano para ano. Noutros casos em que os docentes vão mudando torna-se repetitivo, e não evolui (P8).	P8

A gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola parecem também condicionar as práticas colaborativas do corpo docente do Agrupamento, especialmente no que respeita à dificuldade de articular os diferentes horários dos professores com as actividades que todos sentem que deveriam realizar em conjunto (P5, P9), tendo em conta os escassos recursos físicos e materiais (P9).

Os dois primeiros aspectos frisados são também válidos enquanto razões explicativas da cultura do individualismo, por a evidenciarem como consequência das condições do local de trabalho. De facto a escola tradicional não contempla a nível arquitectónico, espaços físicos de encontro entre docentes para trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), nem considera o estabelecimento de espaços temporais comuns entre docentes para o efeito (Antunez, 1999).

Os participantes destacam também a falta de tempo em reunião para pensar e articular com os pares. Por um lado, e com vista ao elevado número de assuntos a abordar colectivamente, parecem não existir, reuniões com a periodicidade desejada;

nem com uma duração suficiente (P2, P3, P4, P5, P6). Para muitos, as temáticas que exigem colaboração são relegadas para o final destes encontros, quando os docentes já evidenciam algum cansaço, utilizando-se quase sempre a primeira parte das reuniões para transmitir informações (P3, P6). As declarações dos participantes parecem estar de acordo com o trabalho de Braz (2009) que salienta as limitações de tempo, a incompatibilidade de horários, a burocracia e a própria estrutura organizativa da escola, como principais entraves à operacionalização da articulação. Ainda neste capítulo, parece existir uma afinidade entre a estabilização do corpo docente e a promoção de práticas colaborativas pela confiança e o à vontade que os professores desenvolvem ao longos dos anos (P8).

Tabela 10 – Operacionalização fictícia da articulação.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Articulação vertical artificial	As reuniões da vertical são no final do ano, naquela fase de Julho, e o que é que é tratado, basicamente os conteúdos e as competências que nós por exemplo nós no 2º ciclo achamos que não estão a ser tão trabalhadas no 1º e que sejam necessárias para nós depois trabalharmos as nossas competências, agora não quer dizer que isso seja feito, mas há ali um alerta (P4),	P4
Articulação horizontal artificial	Nos Conselhos de turma ela fica efectiva, no papel. Nós fazemos aquele papelinho e depois é assim, se a tal articulação ao nível da sala de professores foi feita nós colocamos isso no papel e está lá, a outra acaba por ser muito artificial (P8).	P8
Falta de articulação entre docentes de grupos diferentes.	Houve pares pedagógicos que deram a geometria no 2º período em articulação com a Matemática, por acaso não fiz contigo tu deste no e eu no 3º. Eu sei que houve essa articulação no 6ºano e que algumas coisas que se deram em Matemática e não se deram em EVT e no meu caso tive que dar tudo aquilo que já tinhas dado, tive que repetir porque não sabia o que já tinhas dado (P7). Há algo que não está a ser concretizado, que é a articulação entre professores de grupos disciplinares e departamentos diferentes, eu pergunto-te porquê? Exactamente por falta de organização, nós temos de facto os departamentos, os grupos disciplinares e depois temos os Conselhos de Turma (P6). Isso está previsto, é que hajam os grupos de docência, ou seja, tu trabalhares ao longo do ano, não com os teus colegas de Ciências ou eu com os colegas de História, mas eu trabalhar com os colegas, das minhas turmas, das turmas que eu tenho (P6).	P6, P7

Uma outra condicionante que surge como obstáculo à colaboração, respeita a uma “operacionalização fictícia da articulação”. Podemos inferir dos relatos dos participantes nesta investigação, que apesar existir uma articulação pensada colectivamente em reuniões, esta não passa do papel para o campo prático. Uma das participantes frisa ainda que a verdadeira articulação é estabelecida fora das reuniões de Conselho de Turma, acabando esta por ser muito artificial (P8).

Esta aparente não operacionalização afecta tanto a articulação vertical (P4), como a articulação horizontal (P8). As falhas na articulação horizontal estão bem presentes na falta de articulação existente quer entre pares de disciplinas com conteúdos similares, quer ao nível do currículo a implementar em cada turma.

Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001) sublinham que as dificuldades de implementar a articulação são inerentes às culturas balcanizadas, e constituem o resultado de uma dupla divisão entre professores, por disciplina e por ciclo de ensino. De facto Hargreaves (1998) sugere que a identificação dos professores com a disciplina que leccionam dificulta a obtenção de acordos com docentes de áreas diferentes, e que estes só ocorrem quando daí resulta um benefício mútuo. Não é de estranhar que assim seja, já que como estabelece Boavida e Ponte (2002), o benefício mútuo é uma consequência desejável e necessária do trabalho colaborativo.

Também Mouraz (1998) sublinha a dificuldade de proceder à articulação após estarem definidas as aprendizagens nucleares de cada disciplina, o que se relaciona directamente com o fraco conhecimento que os professores apresentam relativamente aos conteúdos programáticos e competências a desenvolver pelas outras áreas disciplinares.

Embora só referida por um dos participantes (P4), transparece das restantes entrevistas que a articulação ao nível vertical aparenta ser ainda mais artificial do que a horizontal. A este respeito Fullan e Hargreaves (2001) salientam que os professores consideram benéfico planificar em conjunto com docentes do mesmo ciclo de ensino, mas estas relações são pouco frequentes entre docentes de ciclos diferentes, sugerindo que a experiência de ensino dos docentes não esteja limitada a um único ciclo. Esta ideia é corroborada pelo trabalho de Mouraz (1998) que caracteriza a articulação vertical como sendo demagógica.

4.1.5 Aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas.

Os relatos obtidos durante a investigação destacam aspectos externos como a alteração do modelo de avaliação ou a melhoria da formação inicial. Porém os registos centraram-se preferencialmente em mudanças que devem ter lugar por acção do agrupamento na linha da existência de “uma gestão própria e autónoma do tempo de escola” (P8) com uma maior “flexibilização do currículo” (P1). A gestão dos recursos humanos, físicos e temporais, centrada na escola, deve representar um veículo promotor de mudanças individuais e colectivas. Talvez um bom começo seja uma base de dados e de partilha entre os docentes do agrupamento.

Tabela 11 – Aspectos de mudança individual.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Mudar a mentalidade individual	Fazer ajustes porque há pessoas que destacam-se mais numa área do que noutra, tem que se ir vendo e avaliando, para ver quem encaixa onde, dependendo do perfil da pessoa e da sua personalidade (P4) Irmos tentando. Nós somos animais de hábitos, e nós irmos tentando, e as pessoas vão experimentando isto, vão experimentando aquilo, e a pouco e pouco vamo-nos habituando a fazer as coisas de forma diferente (P8).	P4, P8
Combate ao individualismo	As reuniões devem estar preparadas de modo a que não existam conversas paralelas, para que se debata o que realmente é importante e ter mais tempo e de modo mais organizado, podemos ter mais oportunidades de realizar um verdadeiro trabalho colaborativo (P1).	P1

No campo individual o agrupamento não tem o poder de transformar as características pessoais ou a “mentalidade”, dos seus docentes, de forma “milagrosa”. Pode, no entanto, apostar em equipas de trabalho. Claro que existem, como já ficou bem patente anteriormente, dificuldades em criar equipas de trabalho pelo que cabe aos dirigentes, como atestam duas participantes, ir aproveitando as afinidades e proporcionando ao pessoal docente experiências colaborativas satisfatórias.

Não se podendo mudar de forma drástica as questões de personalidade, de desconfiança face aos outros, de incerteza e ansiedade face à colaboração por parte dos docentes (Hargreaves, 1998); a mudança individual dos professores passa por um combate mais activo à cultura do individualismo, nomeadamente por intermédio de uma

maior disponibilização de tempo para realizar reuniões, e que estas sejam conduzidas de forma mais organizada (P1).

O combate ao individualismo aparenta ser uma trave mestra na promoção de uma cultura colaborativa mais forte e mais coesa, o que só pode ocorrer em grupos colectivamente fortes. Deste modo, as práticas colaborativas tem também que ser fomentadas no campo colectivo. Todavia, tal como salienta Hargreaves (1998) o combate ao individualismo não deve restringir a individualidade dos professores. A individualidade conecta-se com a autonomia profissional e com a independência pessoal, e a reflexão individual representa uma peça chave do desenvolvimento profissional.

Tabela 12 – Aspectos de mudança colectiva.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Trabalho activo no Projecto Curricular de Turma	Essencialmente com os professores, não dos grupos disciplinares, mas das turmas, os grupos de docência ... falta-nos a junção com os outros professores das outras áreas quando aquilo com que trabalhamos é com alunos e esses alunos trabalham diariamente com 10 professores e cada um deles está a trabalhar com outros que não aqueles (P6) Planificar com base nos alunos (P1), Troca de experiencias, troca de materiais e até as pessoas puderem trabalhar juntas em função de cada turma (P3).	P1, P6
Colaboração activa entre diferentes grupos disciplinares	Os departamentos e os grupos disciplinares promovem de facto a colaboração entre os professores” (P6) Reuniões entre os representantes dos grupos disciplinares para fazer a articulação (P7). Coordenadores terem reuniões em comum (P5) O conselho pedagógico tem um papel fundamental e em termos organizacionais é isso que vai implementar de facto a articulação curricular vertical e horizontal ... porque dá azo a que essas culturas colaborativas existam, porque estão representados os coordenadores (P5).	P5, P6, P7
Promoção de debates e reflexões colectivas	Haver debates e reflexões conjuntas no inicio, a meio do ano, nas paragens do Natal e da Páscoa para que se consiga transmitir a ideia que se deve falar e ouvir nos locais próprios (P1). Em vez de fazermos as intercalares desta forma dedicássemos essas reuniões a isto, a arranjar material e a fazermos o ponto da situação do que é que cada disciplina dá, que material é que temos para melhorar isso (P3).	P1, P3

<p>Espaços e tempos próprios para a colaboração.</p>	<p>Precisávamos de ter um espaço, um tempo, que fosse dedicado a isso” (P3), Libertação de espaços e de pessoal para esse tipo de actividade e era muito mais fácil (P8). “Para já havia a necessidade de fazer horários com algum equilíbrio de modo a permitir aos professores terem encontros. Os professores deveriam ter 1 hora de escola, sem nenhuma tarefa específica atribuída, podia ser para encontro de professores, fazer material (P9) Um gabinete por departamento ... se possa fazer um trabalho a nível de grupo com menos perturbação (P9).</p>	<p>P3, P8, P9</p>
<p>Tempo de preparação mais alargado no início do ano.</p>	<p>Se em vez de começarmos as aulas a toda a pressão ... nos dessem mais tempo no início do ano para nós pudermos preparar e cruzar conhecimentos, se calhar seria melhor e se em vez de deixarem as pessoas virem à escola 2 ou 3 horas e se tivessem que cumprir um horário das tantas às tantas (P3). Organizar as actividades a partir de logo do início do ano para termos disponibilidade para implementar essas culturas colaborativas” (P5). Era importante no início do ano lectivo, nos primeiros Conselhos de Turma, fazer-se uma análise dos conteúdos de cada disciplina e em que período é que são dados para podermos fazer assim, quando tu começares a dar a geometria eu também começo, tudo bem que temos que alterar as planificações das nossas disciplinas ... se for pedido com tempo, aceitamos, planificamos, introduzimos os conteúdos que quisemos e conseguimos introduzir nessas temáticas (P7).</p>	<p>P3, P5, P7</p>

No contexto colectivo, os relatos dos participantes destacam cinco acções a promover pelo agrupamento: (i) planificar em função de cada Projecto Curricular de Turma; (ii) promover interacções entre grupos disciplinares diferentes, (iii) promover debates e reflexões colectivas em ocasiões específicas do ano escolar; (iv) existência de espaços e tempos próprios de colaboração e (v) um tempo mais alargado para preparar colectivamente as actividades no início do ano.

Tendo em vista o objectivo principal da escola enquanto promotora de aprendizagens e do desenvolvimento integral dos alunos, seria desejável que cada professor trabalhasse activamente na construção do Projecto Curricular de Turma com foco nos alunos (P1, P6).

Enfatizar a colaboração em função de uma turma não significa anular a colaboração que já existe dentro dos grupos disciplinares (P5, P6, P7). De facto a própria organização hierárquica das escolas contempla uma divisão que privilegia a colaboração dentro do grupo disciplinar. Falta porém “saltar as barreiras” das disciplinas, promover acções de colaboração entre professores de grupos diferentes o qual requer um papel mais activo do Conselho pedagógico. A este respeito Santos (2000) refere que os grupos disciplinares representam uma plataforma de interacção, de apoio mútuo entre especialistas de uma determinada área disciplinar, onde se respondem a questões concretas com base no conhecimento e na experiência dos seus elementos. Porém, convém não esquecer que embora a colegialidade possa representar uma peça chave no combate ao individualismo, os professores podem colaborar apenas por obrigação sem que daí resulte algo de positivo, podendo inclusive condicionar a inovação e resolução de problemas individuais (Fullan & Hargreaves, 2001).

Outra modificação importante seria a promoção de debates e reflexões colectivas (P1, P3), no início, existindo um tempo mais alargado para preparar colectivamente as actividades; a meio do ano, nas interrupções lectivas ou reformulando o formato das reuniões intercalares (P3, P5, P7). A este respeito Garcia (1999) salienta que o apoio profissional de colegas promove uma discussão e reflexão activa com base na observação e análise das práticas e metodologias utilizadas pelos professores.

De facto, também, Rozenholtz (1989, citado por Fullan e Hargreaves, 2001) sublinham, em linha com o conceito das escolas mobilizadas, que o desenvolvimento do ensino se processa de modo colectivo pela análise, avaliação, experimentação e concertação de estratégias entre os professores. Destaca-se, deste modo, a necessidade de existirem espaços e tempos próprios para operacionalizar a colaboração, contemplados nos horários dos professores (P3, P8, P9).

Em linha com o trabalho de Hargreaves (1998) o estabelecimento de tempos e espaços próprios para a colaboração em reunião pode representar um passo fundamental na formação de culturas colaborativas. Porém, convém salientar que estas iniciativas devem contemplar também tempos de encontro entre professores fora das reuniões e das actividades inerentes à vida dos professores, sendo deste modo preferível estabelecer expectativas ou objectivos e não tempos de reunião (Hargreaves, *op. cit.* 1998).

4.2 Contributo da colaboração no desenvolvimento profissional.

A colaboração tem vindo a ganhar uma importância crescente na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e por conseguinte na inovação das práticas que são utilizadas dentro e fora das salas de aula. Importa deste modo aprofundar o conhecimento em três aspectos relativos a esta temática: (i) em primeiro lugar o modo como os professores percebem o seu próprio desenvolvimento; depois (ii) quais as acções que promovem actualmente o desenvolvimento profissional no agrupamento e (iii) quais as possíveis estratégias a implementar neste sentido; e por último (iv) como se processa a aprendizagem em contexto de colaboração

4.2.1 Desenvolvimento profissional.

Tabela 13 - Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Iniciativa Própria	<p>Primeiro é a vontade própria do professor se valorizar, querer melhora, querer actualizar-se, ter uma vontade própria (P9).</p> <p>O facto de um professor ser autodidacta, acaba por ser, tem que ser. Portanto quanto mais autodidacta um professor é mais ele se desenvolve, quanto maior a sua experiência melhor vai lidando com as situações porque é óbvio a experiência é importante” (P3).</p>	P3, P9
Formação	<p>Depois penso que a formação que cada um vai fazer contribui para o desenvolvimento profissional (P9).</p> <p>A base tem que ser a sua formação (P5).</p> <p>Temos a teoria e tive muita prática no curso e vários estágios, também me deu logo ali algum calo em termos pedagógicos (P4).</p> <p>Fiz as pedagógicas na faculdade, fiz o estágio e cai de pára-quedas (P8)</p> <p>Há questões que não se aprendem durante a formação, vão-se adquirindo com a experiência profissional (P5).</p> <p>Eu faço imensa formação na parte científica, sempre que posso, tenho apostado imenso na formação da área das novas tecnologias e mesmo em outras formações como pós graduação (P6).</p>	P4, P5, P6, P8, P9

Aprendizagem centrada na escola	Experiência que o professor vai adquirindo” (P3), Prática do dia-a-dia, a comparar materiais, a pesquisar, a inovar, a testar, é por ai, por tentativas” (P4). Até a própria experiência, os anos de experiência levam-nos a um desenvolvimento não é, estamos a lidar com as situações e isso leva-nos a um auto-desenvolvimento profissional (P9).	P3, P4, P9
Aprendizagem em colaboração.	E depois a tal partilha, a tal cultura colaborativa” (P9). Em “partilha, ... nós podemos trocar ideias com os colegas, aprender e ensinar” (P2) As experiencias das pessoas com mais idade no ensino também são relevantes e essas culturas colaborativas passam exactamente por isso, pela transmissão” (P5). Cada ano é uma experiencia nova, e cada partilha, cada colaboração com outros projectos é uma experiencia nova e enriquecedora ... disponibilidade para receber informação e se calhar disponibilidade dos outros para me dar informação, ... tento colaborar e tento que colaborem comigo e acho que tudo isso enriquece qualquer um a níveis profissionais” (P7).	P2, P5, P7, P9

Os professores entrevistados apresentam diferentes visões da forma como se desenvolvem a nível profissional. Talvez a principal inferência que podemos retirar da análise das entrevistas é de que, a maioria dos professores tem a consciência de que o seu desenvolvimento profissional é construído com base em diferentes estratégias: em acções de formação dentro e fora da escola, em parcerias com os colegas ou de modo individual, pelo simples trabalho regular no agrupamento ou em acções de investigação. Uma das participantes sintetiza o seu desenvolvimento profissional da seguinte forma:

Primeiro é a vontade própria do professor se valorizar, querer melhorar, querer actualizar-se, ter uma vontade própria. Depois penso que a formação que cada um vai fazer contribui para o desenvolvimento profissional e depois até a própria experiência, os anos de experiência levam-nos a um desenvolvimento não é, estamos a lidar com as situações e isso leva-nos a um auto-desenvolvimento profissional. E depois a tal partilha, a tal cultura colaborativa (P9).

Esta perspectiva holística de desenvolvimento profissional, construído na escola por intermédio de experiencias formais e informais, individuais e colectivas (Marcelo, 2009); com base na resolução dos problemas escolares quotidianos e por intermédio de

uma pesquisa e questionamento permanentes (Garcia, 1999); em que o professor adquire e desenvolve o conhecimento e a prática ao longo das etapas da sua vida profissional (Day, 1999) é amplamente suportado pela literatura. Também a própria legislação Portuguesa ao nível da avaliação de professores enfatiza esta perspectiva ao orientar o processo avaliativo em função de quatro dimensões de desenvolvimento.

Acrescentando a investigação em pequena ou grande escala que os professores realizam de modo consciente ou inconscientemente no decurso da aplicação das práticas na sala de aula, podemos inferir que o desenvolvimento profissional dos professores ocorre com base em quatro estratégias chave; a iniciativa própria, a formação, a aprendizagem centrada na escola e a aprendizagem em colaboração.

Em primeiro lugar o professor aprende por iniciativa própria e de forma individual com base na sua predisposição para ser autodidacta e testar práticas inovadoras, inerentes à prática investigativa diária do professor (P3, P9). A este respeito, Garcia (1999) salienta que o auto-desenvolvimento ocorre por intermédio de actividades planificadas e estruturadas pelo próprio professor, em função das necessidades também auto-dagnosticadas, num processo que envolve a auto-investigação, a reflexão e a mudança (Day, 1999).

Depois devemos ter em conta o conceito de formação (P4, P5, P6, P8, P9). Todos os candidatos a professores têm obrigatoriamente que ultrapassar uma formação inicial enquanto experiencia base de ingresso na profissão. Neste capítulo fica saliente dos relatos dos participantes a ideia, de que muito embora os cursos de formação inicial continuem a proporcionar uma base sólida de preparação, esta não é por si só suficiente quer porque existem “questões que não se aprendem durante s formação” (P8), quer pela necessidade de aperfeiçoamento científico e tecnológico. Neste contexto, destacam-se as formações sob a forma de cursos que os professores frequentam ao longo da carreira que podem ser de curta ou de longa duração e ser realizadas dentro ou fora da escola.

A necessidade de aprendizagem ao longo da carreira é largamente aceite no âmbito da literatura. Neste sentido, Ponte (1994) refere que a formação inicial se torna insuficiente em função da quantidade de papéis que o professor terá de desempenhar actualmente, das exigências da mudança (Forte, 2005) e da necessidade de responder a uma crescente mudança dos conhecimentos dos alunos (Marcelo, 2009). Também Nóvoa (s. d.) defende que, além de uma formação inicial com forte incidência ao nível

científico, existe uma necessidade de formação dos professores, dentro da profissão e ao longo de toda a carreira.

Uma outra estratégia referida sublinha uma aprendizagem diária que resulta do trabalho regular que qualquer professor exerce na escola. Uma aprendizagem centrada na escola (P3, P4, P9), através da experiência, pela pesquisa, pela tentativa de inovar ou pelo envolvimento directo e contextualizado nas problemáticas, que decorre do envolvimento do professores nas suas actividades profissionais regulares e que proporciona um desenvolvimento ao longo da carreira.

Garcia (1999) salienta que o desenvolvimento dos professores enquanto profissionais e o desenvolvimento da própria escola ocorrem paralelamente e influenciam-se mutuamente, ou seja, o professor cresce profissionalmente ao participar activamente na melhoria da escola onde opera (Day, 1999). Além disso, a literatura comprova que os professores aprendem melhor em confronto directo com as situações problemáticas, e adquirem daí uma maior consciência das suas necessidades de aprendizagem e dos aspectos a melhorar (Garcia, 1999).

Por último, existe o conceito de aprendizagem com os colegas (P2, P5, P7, P9), muito ligada ao conceito de partilha de ideias, materiais e informações e à aprendizagem mútua entre docentes num contexto de cultura colaborativa, na realização de projectos ou na interacção dos professores mais novos com os mais velhos por via de transmissão de conhecimento e de partilha de experiências.

As respostas dos participantes encontram fundamento na literatura da área. A escola proporciona, em primeiro lugar, uma plataforma de interacções promotora do trabalho colaborativo entre docentes.

Depois há que salientar a importância das interacções entre professores de diferentes faixas etárias, pois se por um lado permitem uma integração mais fácil dos mais novos (Garcia, 1999) por outro, proporcionam aos mais velhos um conhecimento disciplinar mais actualizado, trazido pelos professores mais novos das universidades (Fullan & Hargreaves, 2001). Nesta linha, Nóvoa (s. d.), sugere a necessidade de devolver a formação dos professores aos professores, imputando aos mais velhos uma maior responsabilização na formação dos mais novos; e a importância do trabalho colaborativo na operacionalização dos trabalhos de projecto das escolas.

4.2.2 Promoção do desenvolvimento profissional no agrupamento.

Tabela 14 – Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Dificuldades da escola em promover formações	<p>Formação, existe pouca, muito pouca, já no ano passado já quase não houve, este ano vai pela mesma, o que é que está a fazer? Fazem-se umas formações nas áreas das TIC mais nada onde se seleccionam quem efectivamente precisa, agora foi por causa da certificação de nível I, agora o agrupamento não pode inventa (P3).</p> <p>Os agrupamentos e os centros de formação fazem aquilo que lhes é possível em termos financeiros ... não tem a ver com a qualidade da formação mas é fundamentalmente uma questão financeira (P5).</p> <p>Uma escola em si, dificilmente consegue ir ao encontro de todas as necessidades de profissionalização ou de complemento dos seus professores porque teriam que ser muito específicas, ter conteúdos muito específicos das várias ciências e isso neste aspecto acho que esta escola tem feito que é uma formação mais generalizada (P8).</p>	P3, P5, P8
Formação com outros profissionais	É uma das escolas que tem tido uma grande oferta de acções. Vêm médicos há escola, vêm enfermeiros, há acções sobre a violência, sobre quadros interactivos e se calhar algumas em termos de voluntariado (P7).	P7
Diversidade das acções de formação.	<p>As acções de formação que temos obrigatoriamente que frequentar (P4).</p> <p>Umhas acções de formação para os professores se aperfeiçoarem. Para o Directores de Turma houve uma formação na área da sexualidade o que também permitiu que os professores abordassem nas aulas de formação cívica esses conteúdos com os alunos” (P9).</p>	P4, P9
Formação por iniciativa de colegas	“E depois são aquelas iniciativas que têm havido por parte de colegas nossos que deram aquelas formações em quadros interactivos” (P3).	P3
Formações colectivas	“Agora com o novo programa de Língua Portuguesa a nível gramatical e a nível linguístico há várias alterações e está a ser útil mesmo ter estas acções de formação” (P9).	P9

Ao nível das estratégias de promoção de desenvolvimento profissional já implementadas no Agrupamento, existe a noção, entre os participantes, de que estas acções se resumem às formações internas, ideia muito entrelaçada com o facto do

agrupamento e dos Centros de Formação estarem condicionados pelas políticas orçamentais e pela política de formação de docentes a nível nacional. A este nível, os participantes salientam a existência de dificuldades em promover formações (P3, P5, P8) quer ao nível do financiamento, quer porque “uma escola em si, dificilmente consegue ir ao encontro de todas as necessidades” (P8), quer ao nível da calendarização e da distância relativamente aos locais de formação.

As dificuldades em desenvolver formações diagnosticadas pelos participantes reflectem o efeito da criação dos Centros de Formação estabelecido pelo decreto-lei 249/92. Embora tenham sido criados com o objectivo de proporcionar uma melhoria das acções de formação contínua frequentadas pelos docentes, nem sempre estes centros estão a curtas distancias dos agrupamentos, além de adoptarem uma calendarização em função dos seus próprios recursos que dificilmente articula as acções com a disponibilidade dos docentes.

A aposta quase única em acções de formação centradas na escola apresenta porém riscos. Segundo Day (1999), este tipo de formações não permite em regra a aquisição de conhecimentos mais amplos, limitam-se à transmissão de conhecimentos, não apresentam uma linha sequencial e coerente de aprendizagens, estão muitas vezes subjacentes à necessidade de implementar reformas educativas e não permitem uma igualdade de acesso a todos os docentes.

Não se fique porém com a ideia de que o facto de só existir formação, signifique poucas oportunidades de desenvolvimento. De facto existe uma diversidade de estratégias de formação a decorrer no agrupamento, desde acções de formação obrigatória a outras não obrigatórias, nomeadamente ao nível das novas tecnologias (P4, P9). Também se registam acções de formação por iniciativa de alguns colegas (P3), colectivas no âmbito dos novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa (P9), o que parece estar em consonância com os trabalhos de Day (1999), ao salientar que os professores valorizam acções de formação colectivas, alargadas no tempo e que permitam a reflexão conjunta, em parcerias com profissionais externos à escola (P7).

4.2.3 Possíveis estratégias a implementar no Agrupamento.

Tabela 15 – Estratégias de promoção futura.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Formações gratuitas	As formações deveriam ser, completamente gratuitas, estamos a fazer formações porque a nossa progressão na carreira depende da formação, não deveria ser paga (P5) Não é fácil fazer formação, porque temos que pagar (P8)	P5, P8
Maior diversidade de escolha.	As pessoas acabam por fazer a formação que são estritamente obrigadas para progredir e depois o que é que fazem? O que houver, o que está disponível (P8); Implementar a formação dos professores, não tendo em conta os créditos para a sua progressão na carreira mas a formação quase diária, semanal dos professores (P5)	P5, P8
Entreajuda entre agrupamentos	Com entreajuda entre agrupamentos (P8) Partilhas com outras escolas em termos de materiais, abordagens, planificações, projectos educativos. Encontros, tipo intercâmbio, uma escola que tinha muito bons resultados e que queríamos aprender com esses professores (P4).	P4, P8
Calendarização da formação	Não é fácil fazer formação porque fazemos nas férias, porque quando temos férias não há formação, e depois a própria sociedade não entende isso e não é fácil fazer formação enquanto decorre o ano lectivo (P8).	P8
Distancia dos locais de formação.	Se nós não vivermos nos grandes centros urbanos, pior ainda, porque em Lisboa, Porto ou Coimbra, nós fazemos uma formação facilmente, aqui ter que ir para Caldas, 2 ou 3 vezes por semana com o horário normal, no inverno porque está temporal e não é fácil (P8).	P8
Aproveitar os conhecimentos dos professores.	É ver onde as pessoas têm as melhores capacidades, e isso é fácil ver, onde é que as pessoas têm mais formação, ir buscar toda a formação contínua que os professores vão fazendo, porque temos muita gente aí com coisas muito interessantes e que podiam ser aproveitadas no sítio certo (P6).	P6
Observação de aulas	“Imagina que eu tenho um conteúdo e não estou muito segura que seja a melhor forma de o abordar e posso ir assistir a uma aula de um colega meu e ver como é que ele trabalha esse conteúdo porque posso acrescentar algo à minha prática ou mudar completamente. Mas isto de uma forma informal, é a avaliação de pares, a observação de aulas de colegas que têm mais experiencia que nós e que têm muito bons (P4).	P4

Mais do que estratégias já implementadas no agrupamento, infere-se do relato dos participantes, um diversificado rol de sugestões de estratégias a implementar, não só ao

nível interno como ao nível externo, em parcerias com outras escolas e de mudanças nas políticas ministeriais, especialmente no que respeita à formação dos professores.

Em primeiro lugar, há que ter em conta algumas mudanças a efectuar ao nível da formação. A formação inicial deveria comportar, por um lado, uma componente científica mais vasta e estágios mais profissionalizantes e não integrados. Já ao nível da formação contínua, o sistema educativo deveria proporcionar aos docentes uma maior diversidade na escolha, formações gratuitas e não condicionadas pela necessidade de progressão na carreira; promover formações com entreaajuda entre vários agrupamentos e ainda criar melhores condições de acesso à formação (P4, P5, P8). A diversidade de oferta está efectivamente condicionada às formações que são estabelecidas pelos centros de formação, criados com base no decreto-lei 249/92, e que são geralmente em número muito reduzido e com vagas insuficientes para todos os candidatos inscritos. Além disso nem todas as acções de formação são validadas para efeito de carreira, o que reduz ainda mais o rol de oportunidades de formação disponíveis.

As mudanças devem passar, também, por acção do próprio agrupamento pela implementação de uma visão e de uma missão aceite e partilhada por todos os actores educativos, motivando os professores a desenvolverem-se profissionalmente, aproveitando de modo eficiente os conhecimentos e as competências específicas de cada docente (P6). Este melhor aproveitamento de competências parece estar em consonância com o trabalho de Fullan e Hargreaves (2001) que salientam como aspecto de mudança, a necessidade das escolas e das suas administrações estimularem as competências dos seus docentes, valorizando o melhor que estes podem oferecer e colocando as competências individuais ao serviço de toda a comunidade escolar.

Ainda nesta linha, seria desejável que o agrupamento incentivasse, por exemplo o desdobramento de formações, ou, como destaca um dos participantes, implementar um sistema de observação de aulas a nível interno e de forma informal (P4), muito em consonância com a supervisão clínica referida por Garcia (1999) e (Paiva, 2005), que assenta na melhoria das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com base na análise e reflexão centradas na observação mútua de aulas entre colegas. Todavia, há que contar na sua implementação com a resistência de alguns colegas ao processo, quer pelo individualismo ainda ser o modo de cultura dominante, quer por o processo de supervisão clínica entre pares estar intimamente ligado aos processos de supervisão utilizados na formação inicial, do qual se pode inferir a sensação de estar a ser avaliado.

Além disso, dois dos participantes destacam também que deve existir uma maior entrelaçada entre agrupamentos diferentes ao nível e de estratégias e instrumentos utilizados, concretizada através de encontros e de intercâmbios. Day (1999) sublinha a este respeito, que a aposta em parcerias pode passar por seminários orientados para a resolução de problemas ou por programas com ênfase na reflexão sobre a experiência dos professores.

4.2.4 Aprendizagem em contexto de colaboração.

Finalizadas as análises de conteúdo em resposta à formação de culturas colaborativas e ao desenvolvimento profissional dos professores, importa agora definir qual a importância de uma cultura colaborativa forte no agrupamento.

Com base nas respostas dos participantes podemos deduzir que as práticas colaborativas têm um impacto positivo na melhoria dos resultados educativos; no desenvolvimento profissional dos professores em várias dimensões; na inovação das práticas e ainda na satisfação pessoal e profissional dos docentes do agrupamento.

Os impactos positivos da colaboração ocorrem por intermédio: (i) da aprendizagem com os pares; (ii) pela “discussão colegial centrada no grupo turma e ainda (iii) pela melhoria do “clima de escola”.

Tabela 16 – Aprendizagem com os pares.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Transmissão de conhecimentos	Pessoas muito abertas a transmitirem aquilo que sabem, aquilo que aprenderam, porque ouviram aqui, porque foram a uma formação (P3). Aprender com colegas, conhecer novas experiências, estratégias e materiais (P4).	P3, P4
Observação dos colegas	Inovar eu penso que sim, é através da observação de novas estratégias que outros colegas nosso possam utilizar que nós podemos também crescer e tomar por ali um exemplo e tentar seguir o exemplo se for positivo, se acharmos que é interessante (P4), Se todos fossemos às aulas uns dos outros, seria muito interessante, talvez aprendêssemos todos alguma coisa, e ajudava-nos depois, isto seria uma forma de corrigirmos os nossos métodos (P3).	P3, P4

Utilização dos conhecimentos adquiridos.	Eu posso ficar a conhecer novos materiais e técnicas porque às vezes há pessoas, que sabem, por exemplo nos quadros interactivos, utilizá-lo, vou ter novas ferramentas para trabalha-los (P2); Eu estou farta de aprender com os outros, e é claro que se aquilo que se aquilo que eu aprendo com os outros se eu poder utilizar com os meus (P7);	P2, P7
Aprendizagem em conjunto pela partilha e pelo diálogo.	Pela troca de conhecimentos, pela troca de experiencias pedagógicas, havendo esta troca entre professores, abre logo os horizontes a cada um de nós ... ajudam-nos a desenvolver as nossas aulas de uma forma um bocadinho mais inovadora (P3). A troca de experiências, ver outra pessoa a trabalhar de outra forma permite-me enriquecer o meu saber, portanto, como é que vamos abordar este assunto? Eu, se calhar pensaria de duas ou de três formas, a colega pensará de duas ou três também e algumas serão diferentes das minhas, essencialmente aí, a troca de experiências” (P8). Diálogo e da partilha, dizendo eu apliquei, fiz assim adoptei esta estratégia, apliquei este sistema (P9); Pela inovação e pelo pensar e combinar e reflectir em conjunto, se encontram formas diferentes, porque é muito mais fácil encontrar formas diferentes quando estamos a trabalhar com o outro” (P8).	P3, P8, P9,

Os participantes destacam duas ideias fundamentais. Em primeiro lugar a noção de que os professores aprendem uns com os outros em três campos: pela transmissão de conhecimentos dos colegas, que difundem o que aprenderam em formações ou pela experiencia (P3, P4); pela observação do que os colegas fazem, especialmente aqueles que têm bons resultados (P3, P4) e, ainda, pela interacção quotidiana com os pares, que permite ao professor conhecer novas estratégias e materiais, podendo estas aprendizagens adquiridas ser utilizadas e aplicadas à sua própria prática docente.

Em segundo lugar, os professores não aprendem só uns com os outros, aprendem também em conjunto, trocam conhecimentos, ideias e discutem estratégias (P3, P8, P9). Os professores podem observar-se mutuamente, reflectir e discutir conjuntamente os prós e os contras de cada metodologia utilizada a partir de diferentes perspectivas individuais. Desta forma, a discussão e a reflexão colegial promovem não só a implementação de novas das práticas, como também permitem testá-las, analisá-las e verificar a sua eficácia.

A visão de uma aprendizagem em conjunto parece estar de acordo com a trilogia da confiança, do diálogo e da negociação enunciada por Boavida e Ponte (2002).

Segundo estes autores, a confiança induz um sentimento de pertença, o diálogo permite o confronto de ideias e a reconstrução de conceitos, enquanto por acção da negociação se estabelecem os modos de relacionamento e os objectivos comuns. Também Roldão (s. d. p. 27), considera o trabalho colaborativo um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto”, que tem se traduz num enriquecimento de competências com base na interacção dos conhecimentos individuais dos membros em colaboração.

Tabela 17 – Discussão colegial.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Ênfase no grupo disciplinar	A troca de experiencias, de materiais é fundamental ... porque é nos grupos que se trabalham as mesmas unidades, que se trabalham os mesmos temas (P5)	P5
Os mesmos alunos	É o sítio exacto, estamos aqui a trabalhar, a mesma base de trabalho, que são os alunos, os mesmos recursos (P6). A minha ciência é limitada mas eu posso ir à geografia ou à matemática e não só para mim mas também a forma como eu depois vou explorar e vou apresentar as temáticas aos meus alunos (P8).	P6, P8
Ênfase no diálogo	Num grupo de professores existem sempre um ou dois que são mais interventivos, ... e experienciam com mais regularidade. Se o professor estiver aberto ao diálogo, se no Conselho de Turma ou Departamento houver uma verdadeira abertura ao diálogo, há uma comunicação, há uma transmissão de saberes e até de resultados e isso é inovador. Se existir entre os professores uma partilha total de processos e metodologias, num Conselho de Turma por exemplo, com certeza que os colegas com menos sucesso poderão colher toda a inovação que os restantes colegas lhe propõem (P1).	P1
Resolução de problemas dos alunos	Por exemplo os meninos tem dificuldade em Matemática na interpretação dos enunciados dos problemas, eu posso colaborar com a colega de e trabalhar essa parte ou por exemplo EVT e Matemática na parte de geometria, acho que essa parte é importante e já se faz (P4).	P4
Aprendizagem em projectos	Por exemplo, tive uma acção de formação sobre animação de stop-motion com uma colega aqui da escola, depois tive outra colega que me instalou o software no computador da escola e foi outro colega ainda que emprestou o software, e eu com tudo isso dei as aulas aos meus alunos de uma coisa que eles nunca tinham feito, foi o juntar da colaboração de várias pessoas que deu o resultado para se fazer uma prática inovadora e neste caso em termos de tecnologia, para os miúdos e que eles adoraram e ganharam os concursos dos filmes (P7).	P7

A aprendizagem colectiva faz-se tanto em contexto de grupo disciplinar, como ao nível dos Conselhos de Turma. De facto os docentes do mesmo Conselho de Turma aprendem em conjunto até porque têm os mesmos alunos, que apresentam um conjunto de problemas que se manifestam em todas as áreas disciplinares e nos diferentes espaços físicos da escola. Sendo as problemáticas transversais a todo o Conselho de Turma, as resoluções devem ser conjuntas e não individuais, quer os problemas sejam de cariz comportamental ou académico.

Embora apenas um dos participantes tenha colocado uma ênfase explícita no diálogo entre professores, todos os outros o manifestaram implicitamente nas suas declarações, enquanto meio de partilha, de troca de saberes e de resultados. Os professores do mesmo Conselho de Turma podem aprender articulando com os outros colegas, mas também por observação das técnicas que são utilizadas noutras disciplinas para abordar conteúdos similares. Esta aprendizagem colectiva com base na articulação horizontal não se restringe ao espaço dos conteúdos programáticos, sendo mesmo determinante para a realização de projectos de turma.

Esta visão de aprendizagem colectiva em contexto interdisciplinar, comungando a mesma base de trabalho e os mesmos problemas parece ser suportada em diversos trabalhos como os de Rozenholtz (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001), Santos (2000) ou Roldão (s. d.). Nesta linha os professores tendem a procurar soluções para os seus problemas junto dos colegas e obtêm destes um maior apoio. Além disso, o diálogo permite ao professor expressar o seu pensamento, procurar consensos para as problemáticas comuns e adquirir novos conhecimentos, competências e instrumentos de resolver os seus problemas.

Tabela 18 – Melhoria do clima de escola.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Autoconfiança	Permite uma maior autoconfiança a nível profissional e a nível pedagógico essencialmente por que nos permite, para já passamos uma imagem aos alunos. Se nós colaborarmos mais uns com os outros torna-se mais fácil, mantermos uma dinâmica em termos de turma, e essa dinâmica vai facilitar e pode facilitar até o estar dentro da sala de aula (P8).	P8
Percepção dos alunos	Os alunos conseguem perceber isso se os professores estão todos a remar no mesmo barco ou se está cada um a remar por si (P6). Não sei se a colaboração entre disciplinas ou entre	P6, P7, P8

	<p>professores num ou noutra trabalho faça com que os alunos tenham melhores notas não sei, agora que os alunos ficam mais satisfeitos e se sentem mais seguros por perceberem que os professores trabalham num todo e interligam e falam das coisas, que não são peças soltas, que é um todo e que trabalham no mesmo sentido isso sim em termos da satisfação dos alunos e dos professores se isso tem resultados a níveis educativos, nas práticas educativas terá, na avaliação dos alunos (P7).</p> <p>Nesse aspecto, por experiencia minha nota-se a diferença, o facto de eles perceberem que nós, professores, organizamos as coisas e que há aqui uma inter-relação, em termos de sala de aula e em termos do empenho deles noto muito essa diferença” (P8).</p>	
Satisfação profissional	<p>Se alguém entre no seu local de trabalho e sente que estão todos a remar para o mesmo lado, ... as pessoas sentem-se confortados, sentem-se apoiadas e à maior abertura para discutir as dificuldades que eventualmente possamos sentir (P3).</p> <p>Pelo menos em momentos para partilhar materiais e partilhar angustias, e problemas às vezes á partilha de problemas aqui na escola, situações com alunos e até ajudar os outros colegas com pistas, soluções, modo de actuar (P9).</p>	P3, P9

Além de desenvolver os professores ao nível profissional, os participantes, a nível geral, consideram que as articulações dentro do Conselho de Turma contribuem significativamente para uma melhoria dos resultados educativos dos alunos. Três dos participantes evidenciam que a articulação em Conselho de Turma desenvolve a auto-confiança dos professores e promove um clima mais propício à aprendizagem na sala de aula devido aos alunos percepcionarem que os professores trabalham como um todo, e que estabelecem regras uniformes.

Por outro lado, a colaboração fomenta a auto-satisfação profissional, por promover um clima de escola agradável e confortável para os professores, que sentem o apoio dos seus pares na resolução de problemas e por incentivar o estabelecimento de uma visão implementada e partilhada em todos os docentes do agrupamento. De facto os trabalhos de Rozenholtz (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001) salientam que os docentes que trabalham num clima colaborativo apresentam atitudes mais favoráveis à aprendizagem, promovendo a confiança entre pares. Segundo Chambel e Curral (2008), é de esperar que uma escola onde impere uma cultura colaborativa espelhe também um clima de colaboração entre os docentes.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES, LIMITAÇÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

No capítulo anterior procedeu-se a uma análise dos dados recolhidos das entrevistas dos participantes e, conseqüentemente, à sua discussão com a revisão da literatura exposta nos dois primeiros capítulos desta investigação. A discussão comparou os relatos dos participantes com investigações desenvolvidas sobre as temáticas em estudo, e teve como principal objectivo, fundamentar a nível teórico as conclusões que serão descritas no presente capítulo. Tendo-se adoptado, desde logo, por estabelecer uma ligação entre as questões das entrevistas e os objectivos delineados, as conclusões aferidas estão ordenadas e agrupadas com base nas questões que visam responder a cada um dos quatro objectivos formulados e que orientam este trabalho.

Estabelecem-se, também, no capítulo as implicações do estudo, não só enquanto acréscimo de conhecimento na área, mas também enquanto factor de melhoria na organização social do Agrupamento estudado. Além disso, apresenta-se ainda neste capítulo as principais limitações do estudo, além de se apresentar algumas sugestões para a realização de investigações futuras.

5.1 Conclusões da Investigação.

As conclusões deste estudo estão organizadas de forma sequencial em função da articulação entre os objectivos traçados e as questões formuladas na entrevista aplicada às chefias intermédias do agrupamento, tal como ilustra o quadro III.

QUADRO III – Relação entre as questões de entrevista, subcategorias e objectivos.

Questões	Subcategorias	Objectivos
1.1.	Sentimentos face à formação de culturas colaborativas; contextos de colaboração; objectivos e os modos de desenvolvimento da colaboração	Quais os tipos de colaboração que existem entre os docentes e de que forma se desenvolvem e manifestam?
1.2. 1.3.	Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes; aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas no agrupamento.	Quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas nas escolas e quais as práticas de mudança a adoptar na promoção deste tipo de culturas?
2.1. 2.4.	Modo como os professores percepção o seu próprio desenvolvimento; acções que promovem o desenvolvimento profissional no agrupamento; estratégias a implementar no agrupamento	Quais os factos que contribuem, com maior relevância, para o desenvolvimento profissional dos professores e que práticas de apoio ao desenvolvimento podem ser adoptadas
2.2. 2.3.	Como se processa a aprendizagem em contexto de colaboração	Qual a influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores

5.1.1 Tipos e formas de colaboração entre os docentes do Agrupamento.

O primeiro objectivo da investigação procurou encontrar respostas, relativamente aos tipos de colaboração que existem entre os docentes e de que forma estas se desenvolvem e manifestam. Com base na análise e discussão das entrevistas dos participantes podemos inferir as conclusões seguintes:

1. A maioria dos participantes revela um sentimento positivo face à colaboração salientando que as práticas colaborativas facilitam o trabalho individual, permitem uma poupança de tempo e energia além de promoverem a aprendizagem mútua entre docentes e o desenvolvimento profissional. Porém, parece que alguns professores não estão disponíveis para colaborar, não por escolha, mas por acção de

condicionantes organizativas da escola, como a articulação de horários, ou pelo sentimento de relação directa entre o envolvimento na tomada conjunta de decisões e o aumento de sobrecarga de trabalho, características dos factores inerentes ao individualismo constrangido e estratégico, enunciados por Day (1999).

2. Os participantes sublinham que as práticas colaborativas são estabelecidas e desenvolvidas preferencialmente em contexto informal. Nesta linha, o contexto formal, ilustrado pelas reuniões institucionalmente estabelecidas, afigura-se apenas como palco de operacionalização, dos acordos e objectivos determinados previamente, assim como da sua comunicação oficial aos órgãos administrativos da escola, tal como é sustentado pelo trabalho de Nias *et. al.* (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001).
3. Salientando, tal como Nias *et. al.* (1989, citado por Fullan & Hargreaves) que a cultura colaborativa de uma escola se reflecte em todas as relações que se estabelecem entre professores, podendo estas ser pessoais ou profissionais, os participantes destacam a importância das interacções que ocorrem, quer no espaço físico, tradicional da sala de professores, quer no âmbito da colaboração por via virtual, nomeadamente pela utilização de correio electrónico ou de plataformas de partilha de informação, cada vez mais enraizadas no funcionamento das escolas em Portugal.
4. A maioria dos participantes enfatizou a importância das reuniões de articulação vertical instituídas no agrupamento. Estas reuniões têm como principal objectivo que os docentes dos ciclos mais avançados recebam, por um lado, informações acerca dos alunos que irão receber, das suas dificuldades, competências adquiridas e conteúdos já trabalhados, e que possam transmitir aos docentes dos ciclos antecedentes, quais as competências e os conteúdos a valorizar em função das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos no ciclo que leccionam. Embora implicitamente os participantes sustentem os trabalhos de Braz (2009) e Mouraz (1998), revelando a percepção de que a articulação vertical promove uma sequencialidade entre os conteúdos e competências trabalhados em cada ciclo de ensino; as entrevistas não revelam o resultado da sua operacionalização, não se podendo portanto inferir conclusões concretas acerca dos benefícios desta prática.
5. Os dados das entrevistas salientam dois momentos de articulação horizontal no agrupamento: (i) a instituída e discutida em reuniões de Conselho de Turma, por

intermédio da adaptação das planificações, elaboradas pelos diferentes grupos disciplinares no início do ano aos objectivos estabelecidos no Projecto Curricular de cada Turma, praticada quase exclusivamente entre disciplinas com conteúdos similares ou complementares, e também (ii) a articulação entre diferentes grupos disciplinares no âmbito dos projectos extra-curriculares que contribuem para a concretização de objectivos subjacentes às disciplinas leccionadas pelos docentes dos grupos envolvidos. Destes dois momentos podemos inferir, tal como sustenta Lima (2002) e Boavida e Ponte (2002), que a articulação enquanto momento de colaboração só existe quando representa um benefício para as disciplinas envolvidas.

6. Todos os participantes, com uma única excepção, referiram nas entrevistas pelo menos uma actividade de colaboração praticada dentro do respectivo grupo disciplinar. Esta ênfase indicia que os participantes privilegiam o trabalho em conjunto com os colegas do mesmo grupo disciplinar, comportamento típico segundo Hargreaves (1998), das culturas balcanizadas e que entra em consonância com a divisão da organização social das escolas portuguesas por áreas curriculares e disciplinares.
7. Ainda, no âmbito do trabalho colaborativo no seio do grupo disciplinar, os participantes sublinham cinco práticas de colaboração: a elaboração de planificações conjuntas e uniformização de critérios de avaliação, a construção e aplicação de fichas de avaliação únicas por disciplina, a monitorização da evolução das planificações e das aprendizagens, a troca de experiências, ideias e materiais numa vertente humanista de apoio entre pares. As actividades referidas sublinham, segundo os trabalhos de Little (1990, citado por Lima, 2002) e Boavida e Ponte (2002), a existência em primeiro lugar, de uma forte colegialidade dentro da maioria dos grupos disciplinares e de uma verdadeira colaboração nos grupos disciplinares de Matemática e Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Português Inglês, por implicarem uma tomada de decisões conjunta e uma co-responsabilização pelos resultados obtidos.
8. Não existindo uma tradição no agrupamento relativamente ao acompanhamento dos professores mais novos, infere-se do relato da maioria dos participantes, que este se desenvolve por acções de iniciativa própria, por parte do professores mais velhos, de modo informal e maioritariamente entre elementos do mesmo grupo disciplinar ou

departamento. Deste modo, os relatos dos participantes parecem evidenciar, tal como sublinha Hargreaves (1998), o estabelecimento de um modo de cultura balcanizada no agrupamento, promovida quer pela identificação pessoal dos jovens docentes com o grupo disciplinar com o qual trabalham, quer pela avaliação de desempenho instituída enquanto instrumento de controlo (Day, 1999).

Em suma, a generalidade dos docentes considera que a colaboração, se desenvolve privilegiadamente em contexto informal, nomeadamente na sala de professores, e cada vez mais por via virtual, além de proporcionar benefícios no campo do trabalho individual e permitir uma aprendizagem mútua com os colegas, relacionando a indisponibilidade de alguns para colaborar com um individualismo constrangido e estratégico, e não com um individualismo electivo.

Por outro lado, a articulação vertical aparenta permitir uma melhor transição e sequência de conteúdos e aprendizagens entre ciclos, assim como a articulação horizontal se afigura como instrumento de concretização de aprendizagens comuns a diferentes disciplinas, concretamente em áreas com conteúdos afins, representando desta forma um benefício mútuo, com vista à concretização dos objectivos das diferentes disciplinas envolvidas e dos estabelecidos para o grupo turma.

Salienta-se ainda a aparente balcanização da organização social do agrupamento, quer pela ênfase atribuída pelos participantes ao trabalho em grupo disciplinar, quer pelo acompanhamento dos professores mais novos ocorrer privilegiadamente no seio do departamento. Contudo, o tipo de relações manifestadas indicam a existência por um lado, de uma forte colegialidade, pela partilha de materiais, e por outro, uma verdadeira colaboração por implicarem uma co-responsabilização e uma tomada conjunta de decisões entre todos os membros do grupo.

5.1.2 Obstáculos e acções de promoção de culturas colaborativas nas escolas.

O segundo objectivo da investigação pretende aferir quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas no agrupamento e quais as práticas de mudança a adoptar na promoção de uma cultura colaborativa mais forte. Com base nas respostas dos participantes às questões 1.2. e 1.3. das entrevistas realizadas, inferem-se as seguintes conclusões:

1. Os relatos da maioria dos participantes salientam a indisponibilidade dos outros em tomar decisões conjuntas ou em partilhar. Estas atitudes reflectem a existência do modo de cultura individualista, presente nos trabalhos de Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001). Esta aparente indisponibilidade parece estar relacionada, por um lado, com factores de mentalidade (P2) ou maturidade (P6) dos professores, subjacentes ao medo dos colegas reutilizarem os materiais em proveito próprio e ao receio de poderem passar por incompetentes ao pedirem ajuda; e, por outro, com a dificuldade de realizar equipas de trabalho, como salientam os trabalhos de Lima (2002). Todavia, como já referimos no capítulo anterior, nenhum dos participantes se assumiu como individualista, não sendo por tal possível concluir qual a razão concreta da sua existência.
2. Os relatos de quatro dos participantes, sublinham as condicionantes legislativas como um dos principais obstáculos à implementação de culturas colaborativas nas escolas. As normas impostas pela administração educativa central condicionam a colaboração, por imporem limites ao nível da flexibilização do currículo, facto corroborado por Fullan e Hargreaves (2001), e do acesso a cargos pelos professores mais novos, além de terem instituído recentemente a avaliação de desempenho. A maioria dos participantes, expressa também como reflexo destas condicionantes, o aumento da sobrecarga de trabalho e a desmotivação. Conclui-se deste modo, e em consonância com os trabalhos de Hargreaves (1998), que as medidas legislativas se relacionam frequentemente com acções de controlo exercidas sobre os professores por intermédio da prestação de contas e dos quais resultam um aumento da sobrecarga de trabalho dos professores.
3. A maioria dos participantes expressa o sentimento de não existir uma articulação de horários, que permita a realização de actividades de colaboração nem de recursos físicos e materiais para o efeito, além de salientarem o facto das reuniões não se realizarem com a periodicidade nem com a duração desejada. Neste sentido, também Hargreaves (1998) e Antunez (1999) sublinham que a escola tradicional não contempla espaços físicos, temporais específicos para os professores trabalharem em conjunto. Por sua vez, Braz (2009) salienta, também, a que incompatibilidade de horários e o excesso de burocracia que existe nas escolas Portuguesa, que dificulta em muito a implementação de práticas colaborativas, nomeadamente ao nível da articulação. Deste modo, pode inferir-se desta

investigação que a gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola condicionam negativamente a construção de culturas colaborativas entre professores.

4. Metade dos professores entrevistados salienta dificuldades de colaboração ao nível da articulação. Embora pensada e delineada colectivamente em reuniões, aparentemente a articulação parece não sair do papel para o campo prático. Esta problemática afecta ambos os tipos de articulação e encontra fundamento, em primeiro lugar nas características das culturas balcanizadas que induzem uma dupla divisão dos professores, por área disciplinar e por ciclo de ensino (Hargreaves, 1998), e em segundo, pelo pouco conhecimento que os professores de cada área manifestam relativamente aos conteúdos e competências trabalhados nas restantes disciplinas (Mouraz, 1998). Podemos, portanto, inferir dos relatos dos participantes que a na sua generalidade existe uma operacionalização fictícia da articulação.
5. A promoção de culturas colaborativas mais fortes só tem lugar em grupos sociais colectivamente fortes, pelo que mais do que mudanças no campo individual, a promoção das práticas colaborativas passa por aspectos de mudança colectiva. Os participantes destacam principalmente três tipos de mudança a promover: maior interacção entre grupos disciplinares; um maior número de debates e reflexões colectivas e, ainda, a existência de espaços e tempos próprios de colaboração, devidamente calendarizados.

A análise e a reflexão conjunta sobre situações concretas, com tomadas de decisão partilhadas por todos os intervenientes, representam acções promotoras da aprendizagem, do desenvolvimento profissional e de uma cultura colaborativa estável na escola, além de permitirem a reconstrução e a reformulação das práticas (Roldão, s. d.; Garcia, 1999; Day, 1999). Por outro lado, promover a colaboração entre grupos disciplinares diferentes, não deve implicar o menosprezo pela colaboração dentro de cada grupo, até pela sua importância enquanto palco de interacções entre especialistas numa área específica que se apoiam mutuamente. Ainda neste contexto, a implementação de espaços e tempos próprios para a colaboração pode ser extremamente negativo se não tiver em conta as actividades da vida pessoal dos professores (Hargreaves, 1998). Podemos, deste modo, concluir que a mudança colectiva direccionada para o fortalecimento das práticas colaborativas pode incluir mais tempos e melhores locais de colaboração,

devidamente calendarizados ao longo do ano, com o intuito de promover a reflexão e a redefinição do trabalho realizado; valorizando todos os tipos de interacção entre os docentes no agrupamento e tendo em conta a vida pessoal dos professores.

Resumindo, os principais obstáculos que se colocam à colaboração prendem-se em primeiro lugar com as causas do individualismo, relacionadas com o medo de exposição ou com as dificuldades de trabalhar em grupo. Em segundo lugar, também, as imposições legislativas condicionam o trabalho dos professores ao lhes imporem um maior controlo e uma maior prestação de contas, o que acarreta quase sempre numa sobrecarga de trabalho e a desmotivação dos professores. Em terceiro lugar, a gestão e a organização dos recursos humanos e materiais da escola não contemplam espaços físicos e temporais conjuntos de colaboração. Por último, não existe um controlo da operacionalização das articulações delineadas, o que conduz a uma articulação artificial.

Por outro lado, a promoção de uma cultura colaborativa mais forte deve estar relacionada com mudanças maioritariamente de índice colectivo, devendo-se promover tempos e locais de colaboração, distribuídos e estipulados ao longo do ano, promotores de diálogos, negociações, análise e reflexões sobre o trabalho realizado. Esta promoção passa também, pela valorização de todas as formas de interacção entre docentes e pela articulação dos tempos de colaboração com as actividades pessoais dos professores.

5.1.3 Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional.

No que respeita ao terceiro objectivo do estudo, pretendeu-se aferir das percepções dos participantes, como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores e que práticas de apoio a este desenvolvimento devem ser implementadas quer no agrupamento, quer no próprio sistema de ensino. A análise e discussão das respostas dos entrevistados às questões 2.1. e 2.4. permitiram as seguintes conclusões:

1. A maior parte dos participantes salienta que para o seu desenvolvimento profissional concorre mais do que uma única estratégia. No total os participantes sublinharam a existência de quatro estratégias principais que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto profissionais: a autoformação, as acções de formação sob

a forma de curso, a aprendizagem centrada na escola e, ainda, a aprendizagem em colaboração. Corroborando autores como Marcelo (2009), Garcia (1999) ou Day (1999), os dados revelados parecem sublinhar o carácter holístico e contínuo do desenvolvimento profissional dos professores ao longo de toda a carreira.

2. Os relatos dos participantes evidenciam, por um lado, a existência de uma diversidade de formas de formação no agrupamento, e por outro, uma série de dificuldades em promover formação sob a forma de cursos. As condicionantes orçamentais, de calendarização e de distanciamento dos locais de formação tem levado os docentes a privilegiar as acções de formação que existem dentro do agrupamento, frequentando outras no exterior, não com base nas necessidades de formação diagnosticadas pelo docente, mas sim em função das necessidades impostas a nível legislativo para efeitos de progressão na carreira. Todavia, a formação centrada unicamente na escola restringe a amplitude dos conhecimentos, limita-se geralmente a uma transmissão passiva de conhecimentos e não reflecte uma sequência lógica e evolutiva de aprendizagens (Day, 1999). Podemos, deste modo inferir que as formações sob a forma de cursos representam a estratégia privilegiada de desenvolvimento implementada no agrupamento e que estas acções são maioritariamente realizadas e centradas na escola.
3. Ao nível das possíveis estratégias de desenvolvimento profissional a implementar no agrupamento, os participantes sugeriram melhorias a três níveis. Em primeiro lugar, a reestruturação das políticas nacionais na área da formação contínua de professores, e ministrada pelos centros de formação, de modo a permitir uma oferta mais diversificada e menos condicionada e um acesso mais facilitado ao nível orçamental, temporal e geográfico. Em segundo, uma maior entreaajuda entre agrupamentos ao nível do *benchmarking*. Por último, aquilo que o agrupamento pode fazer de forma isolada. Neste último nível os participantes sugerem um melhor aproveitamento das competências dos docentes ou a implementação de um sistema informal de observação de aulas, estratégias defendidas também nos trabalhos de Fullan e Hargreaves (2001), Garcia (1999) e Paiva (2005). Podemos, deste modo, concluir que, independentemente das políticas nacionais, o agrupamento tem a capacidade de promover diferentes estratégias de desenvolvimento profissional, aproveitando os recursos humanos, físicos e materiais de que dispõe.

Sintetizando, o desenvolvimento profissional dos professores constitui-se de forma holística e contínua, centrada na aprendizagem na escola para a qual concorrem as formações em forma de curso, o auto-desenvolvimento e a colaboração. Todavia as acções de formação afiguram-se, ainda, como a principal estratégia de desenvolvimento, muito pela imposição da sua frequência para efeitos de progressão na carreira, que leva os professores a frequentar não o que querem, mas sim o que está disponível, particularmente dentro do agrupamento.

A promoção do desenvolvimento profissional deve passar, não só por pela mudança das políticas nacionais ao nível da formação contínua e das implicações na carreira, como também pela promoção de estratégias mais diversificadas dentro dos agrupamentos.

5.1.4 Influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores.

O quarto objectivo desta investigação procurou compreender de que modo se desenvolve a aprendizagem em contexto de colaboração e, conseqüentemente, qual a influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores. Das respostas dos participantes no estudo às questões 2.2. e 2.3. podemos inferir as conclusões seguintes:

1. A maioria dos participantes no estudo evidencia que os professores aprendem com os outros, pela transmissão de conhecimentos, pela observação de colegas ou pela interacção quotidiana com pares. Indo mais além sublinham, em consonância com os trabalhos de Roldão (s. d.) e Boavida e Ponte (2002), que os professores também trocam conhecimentos, discutem estratégias, observam-se mutuamente e reflectem e em conjunto. Podemos, desta forma, concluir que os professores não só aprendem uns com os outros, como também aprendem em conjunto e em colaboração.
2. Os professores entrevistados, tal como Rozenholtz (1989, citado em Fullan e Hargreaves, 2001), Santos (2000) ou Roldão (s. d.), sublinham a existência de uma aprendizagem conjunta em contexto de conselho de turma. Dos relatos dos professores, infere-se que estes podem aprender resolvendo problemas transversais colocados pelos alunos, observando as técnicas dos outros e articulando-se ao nível dos conteúdos e de projectos de turma. De facto os docentes do mesmo conselho de

turma trabalham com a mesma base e com os mesmos problemas, logo a eficácia da sua resolução depende da acção conjunta de todos os docentes. Pelo disposto, conclui-se que os professores aprendem de modo colectivo, com base nas problemáticas colocadas pelo mesmo grupo de alunos.

3. A importância do diálogo está também subjacente a todas as entrevistas efectuadas. O diálogo surge nos trabalhos de Boavida e Ponte (2002), enquanto instrumento de confronto de ideias e de conceitos e de negociação. Nesta perspectiva o diálogo afigura-se como um instrumento de interacção fortemente promotor da colaboração e do desenvolvimento profissional.
4. A maioria dos participantes parece sustentar também a noção de que a colaboração promove a autoconfiança e a satisfação profissional dos professores, muito em função da melhoria do clima de aprendizagem nas salas de aulas e por promover um clima agradável e de confiança mútua na escola. Os trabalhos de Rozenholtz (1989, referidos em Fullan & Hargreaves, 2001) sublinham também que a colaboração promove a confiança e a receptividade à aprendizagem pelos docentes. Sendo o clima um aspecto visível da cultura (Chambel & Curral, 2008), podemos concluir, tal como já referimos, que é de esperar que uma escola onde impere uma cultura colaborativa espelhe também um clima de colaboração entre os docentes.

Em suma, os professores aprendem, não só com os outros, pela transmissão de conhecimentos, observação ou interacção quotidiana, mas também uns com os outros em contexto colaborativo, pela construção conjunta de conhecimento, pela resolução de problemas em comum, pela articulação de conteúdos e competências com incidência numa base comum de trabalho. O trabalho colaborativo aparenta estimular a autoconfiança e a satisfação profissional dos professores, e em consequência contribuir para a implementação de uma cultura colaborativa cada vez mais forte.

Respondendo à questão inicial do trabalho, existem evidências claras e fundamentadas ao nível teórico e empírico, de que a colaboração influencia de modo positivo o desenvolvimento profissional dos professores.

5.2 Limitações da investigação.

O estudo realizado tentou aferir qual a influência das práticas colaborativas nas escolas no desenvolvimento profissional dos professores, com base nas percepções de um grupo de professores que lecciona num único agrupamento de escolas. Pela sua especificidade e objectivos, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizada a entrevista como instrumento privilegiado de recolha de dados. Pelas suas características, o estudo que agora finalizamos teve as seguintes limitações:

1. Em primeiro lugar, e tendo-se optado pela abordagem qualitativa, a investigação não permitiu, como em qualquer estudo de caso, proceder a generalizações, por não existir a pertinência de aplicar os resultados obtidos deste estudo particular a outros contextos e a indivíduos (Bogdan & Biklen. 1994). De facto o estudo qualitativo privilegia as deduções sobre um contexto particular e não conclusões gerais (Bardin, 2009).
2. Este impedimento de generalizações prende-se também com a limitação da própria amostra utilizada na investigação. De facto, a utilização de apenas nove participantes no estudo sublinha que a amostra é pequena e não representativa.
3. Dado se estar a trabalhar no âmbito qualitativo com dados descritivos e não interpretativos, torna-se fácil que os preconceitos e atitudes, ou opiniões do investigador influenciem ou enviesem os dados recolhidos na investigação (Bogdan & Biklen, 1994).
4. A presença do investigador influencia e modifica também o comportamento dos participantes no estudo. Esta influência, designada de efeito do observador, é comum aos estudos quantitativos. Embora se tenha tentado minimizar o efeito de observador ao interagir com os participantes de forma natural e descontraída, há que ter a consciência de que nunca se pode eliminar este efeito na sua totalidade. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994) só pelo facto de perguntar às pessoas qual é a sua opinião sobre um assunto, pode levar à formulação de uma opinião sobre este.
5. Existe também a limitação do investigador fazer parte do corpo docente da escola, o que provoca algum desconforto na abordagem a assuntos mais delicados, quer ao nível das respostas dadas pelos participantes, quer ao nível das próprias inferências

que o investigador produz. Tal como afirma Bogdan & Biklen (1994, p. 87), o professor ao estudar a escola onde actua “não pode esperar que o Director discuta consigo objectivamente as suas opiniões acerca de outros colegas”, por outro lado, o investigador poderá sentir-se constringido, ao formular inferências que revelem aspectos negativos do trabalho de colegas com quem detém afinidades.

6. Por último, os dados recolhidos das entrevistas foram apenas comparados com os dados da literatura, e não confrontados com outros estudos similares. Embora se tenha tentado, suportar todas as conclusões, parece-nos evidente a falta de uma triangulação com estudos similares na fundamentação das inferências retiradas.

5.3 Implicações da investigação.

As conclusões desenvolvidas como resposta aos quatro objectivos traçados para este estudo, sugerem, apesar das limitações inerentes ao processo investigativo, algumas implicações quer no aprofundamento da compreensão da formação de culturas colaborativas e da sua influência no desenvolvimento profissional dos professores, quer ao nível dos factores de promoção destas culturas no âmbito das escolas e das políticas ministeriais; e que se descrevem de seguida:

1. Em virtude dos benefícios que resultam das articulações entre diferentes disciplinas e diferentes ciclos de ensino, e registando-se uma fraca operacionalização do delineado em reuniões, torna-se necessário controlar os resultados da articulação horizontal e vertical de modo a evitar a operacionalização artificial.
2. Não existindo uma política concreta de acompanhamento dos professores mais jovens no agrupamento, as acções de socialização estão condicionadas à cultura balcanizada dos departamentos. Não descurando as potencialidades do trabalho em grupo disciplinar, a implementação de uma política de recepção a novos docentes torna-se imperiosa na construção de uma visão e de uma missão conjuntas e partilhadas, de igual forma, por todos os docentes e comunidade educativa.
3. Relativamente aos obstáculos à colaboração diagnosticados pelos participantes, seria desejável que os órgãos gestores das escolas procurassem uma articulação de

horários, contemplando tempos conjuntos e espaços físicos de colaboração, distribuídos e estipulados ao longo do ano, promotores de diálogos, negociações, análise e reflexões sobre o trabalho realizado não deixando todavia de ter em conta, a necessidade de tempos para outro tipo de encontros entre professores e as necessidades da vida pessoal dos docentes. Desta forma, parece adequado que as metas da colaboração, sejam estabelecidas em função de objectivos e de expectativas e não através da simples limitação de tempos de colaboração. Neste sentido, a promoção da utilização do contexto virtual de colaboração, fomentando uma maior utilização das plataformas e do correio electrónico parece uma acção desejável.

4. A política ministerial tem nos últimos anos acentuado a sobrecarga de trabalho dos professores e a burocracia em função de haver um maior controlo do trabalho dos docentes. Torna-se necessária uma mudança ao nível destas políticas, motivando os professores e aliviando-os da sobrecarga burocrática e dos sistemas de controlo, permitindo-lhes centrar e direccionar o seu esforço de trabalho novamente para o interior do processo ensino-aprendizagem.
5. Dado que os participantes salientam apenas a formação sob a forma de cursos enquanto principal acção promotora do desenvolvimento profissional, seria desejável que a comunidade educativa, e não só os órgãos de gestão, promovessem estratégias diversificadas em linha com uma perspectiva holística do desenvolvimento profissional dos professores.
6. Alguns participantes sublinham uma oferta de acções de formação, pouco diversificada e muito condicionada pela política de progressão na carreira. Seria desejável, portanto, reformular esta política devolvendo parte da responsabilidade pela formação aos agrupamentos, atribuindo-lhes maior autonomia orçamental, possibilidades de entreaajuda e valorizando, sobretudo, todas as estratégias de desenvolvimento e não apenas a formação sob a forma de curso.
7. Por último, e diagnosticados os benefícios da colaboração, quer na aprendizagem dos professores, quer na promoção da autoconfiança e satisfação profissional dos docentes, torna-se manifestamente importante que as escolas apostem na implementação de práticas colaborativas, em que os professores aprendam com em conjuntamente uns com os outros, de modo a tornar a escola num local de trabalho mais agradável e motivador.

5.4 Sugestões para investigações futuras.

Apesar de se ter resumido a uma amostra pequena e não representativa da população, inclusive do agrupamento, o estudo cumpriu os objectivos delineados inicialmente, e estabeleceu um pequeno quadro acerca do modo como os professores se sentem face ao trabalho colaborativo e à forma como percebem a sua influência no seu desenvolvimento profissional. Porém a investigação, nesta área, revela-se ainda muito incompleta, pelo que se considera pertinente apresentar algumas sugestões para estudos futuros nesta área:

1. Em primeiro lugar destaca-se a necessidade de estender o estudo a outros contextos de análise, a outros grupos de docentes onde se podem incluir:
 - i. Outros agrupamentos, com diferentes situações socioeconómicas e geográficas de modo a proceder-se a uma comparação com os resultados do estudo agora realizado, tendo em conta a influência das variações de contexto nas percepções;
 - ii. Grupos disciplinares ou departamentos específicos, de diferentes agrupamentos de modo a comparar a influencia de modos de trabalho diferentes nas percepções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo.

2. A investigação teve como objectivo encontrar respostas, sentimentos e atitudes dos docentes face à colaboração. Diagnosticados parte destes sentimentos e atitudes, os resultados do estudo podem servir de base, conjuntamente com outros trabalhos, de investigação, à elaboração de um questionário ou inquérito que permita a realização de uma investigação de âmbito mais abrangente, com uma amostra expressiva e representativa que permita generalizações sobre o tema. Deste modo sugere-se que as amostras:
 - i. Incidam em estudo de caso que envolvam ou de vários agrupamentos;
 - ii. Que estes agrupamentos estejam circunscritos à mesma ou a diferentes áreas geográficas; que evidenciem situações socioeconómicas similares ou distintas.

3. Seria por último pertinente que em estudos futuros não se incidisse apenas na transcrição das entrevistas como fonte única de dados, e que se prestasse um maior

cuidado a outras fontes de dados, tal como os documentos oficiais do agrupamento, pouco explorados na discussão de resultados, resultados de avaliações externas ou observações de aulas, reuniões de docentes a diferentes níveis ou de encontros informais, nomeadamente na sala de professores.

4. Por último, parece pertinente, sendo a colaboração um trabalho que envolve a interacção entre docentes, investigar de que modo se constrói e mantém as relações entre os docentes de uma escola, concretamente ao nível dos contextos informais como o da sala de professores.

O presente estudo pretendeu contribuir para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da colaboração entre professores, dos modos como se processa e das suas implicações, nomeadamente ao nível do desenvolvimento profissional destes actores educativos. Sem se pretender generalizar resultados, a investigação tentou captar a perspectiva dos participantes, enquanto actores colaborativos, extraindo um rol de formas de colaboração, obstáculos e estratégias de promoção desta prática, que tornam a obra útil, enquanto conhecimento mobilizável pelos agentes educativos, órgãos de gestão e professores no decurso das suas responsabilidades educativas.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Antunez, S. (1999). El trabajo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, 24, 89-110.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.

Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar: Estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa Escola Básica 2,3/com Ensino Secundário da Lezíria do Tejo*. Dissertação de Mestrado (Documento poli copiado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

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

Cardoso, A. P. (2001). A receptividade dos professores à inovação pedagógica: influência de variáveis do professor e do contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35, 35-59.

Caria, T. (2007). A cultura profissional do professor do ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação* 03, pp. 125-138, consultado em Junho de 2011 em <http://sísifo.fpce.ul.pt>

Chambel, M. & Curral, L. (2008). *Psicologia Organizacional: Da estrutura à cultura*. Livros Horizonte.

Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Estrela, M. T. & Freire, I. (2008). Nota de apresentação: Formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22, consultado em Junho de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional dos professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Farias, I. (s. d.). A escola e seus professores: Uma rede de cultura. Consultado em Maio de 2011 in, www.4shared.com/document/UeZGfAbA/cultuea_escolar_e_docente.html

Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação n°9*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Janeiro/Junho 2005

Forte, Ana. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado (Documento poli copiado). Braga: Universidade do Minho.

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

Freitas, Maria. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 155-172.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36 Consultado em Junho de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kamienski, C. Souto, E. Rocha, J. Domingues, M. Callado, A. Sadok, D. (2005). Colaboração na internet e a tecnologia peer-to-peer. In actas do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. 1407-1454. São Leopoldo, RS, Brasil.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1994). *Educação de adultos: Forum I*. Braga: Universidade do Minho.
- Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento profissional dos professores. in Estrela, M. T. Org. *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 121-127). Porto: Porto Editora.
- Ludke, M & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22, consultado em Junho de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Moreira, F. S. (2009). *Orientações curriculares de Ciências Físicas e Naturais do 3º ciclo: Concepções e crenças dos professores*. Dissertação de Mestrado (documento poli copiado). Coimbra: Universidade de Coimbra:
- Mouraz, Ana. (1998). *Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Consultado em Julho de 2011 in <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/764>
- Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisas em administração*. 1-5, consultado em Maio de 2011 in www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf
- Nóvoa, A. (s. d.). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Consultado em Maio de 2011 in www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de inglês: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (documento poli copiado). Braga: Universidade do Minho.

Pol, M. Hlousková, L. Novotný, P. & Zounek, Jiri. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79.

Ponte, J. P. (2004). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática*. CIEFCUL. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ribeiro, C. & Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: Perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Associação de Professores de Matemática. ProfMat 2009. Viana do Castelo.

Roldão, M. (s. d.) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Dossier Trabalho colaborativo de professores*. 24-29. Consultado em Maio de 2011 in www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/...71/dossier_questoeserazes71.pdf

Santos, L. (2000) *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de doutoramento (documento poli copiado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Associação de Professores de Matemática.

Santos, L. (2002). A investigação e os seus implícitos: Contributos para uma discussão. In *Actas do VI Simpósio SEIEM*, 157-170. Logroño, 11 a 14 de Setembro.

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

Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52.

Silva, M.C.M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. in Estrela, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: A formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de pesquisa*, 36, 128, 357-375.

Torre, S. (2010). *A colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem*. Trabalho de Projecto de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning (documento poli copiado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Legislação e documentos consultados.

Decreto de Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008*. Estabelece o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 249/92 de 9 de Novembro. *Diário da República, I série-A – N.º259 – 9 de Novembro de 1998*. Estabelece o Regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto de Lei 240/2001 de 30 de Agosto: *Diário da República — I série-A N.º 201 — 30 de Agosto de 2001*. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho Normativo nº 5328/2011 de 28 de Março: *Diário da República, II série — N.º 61 — 28 de Março de 2011*. Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício.

Despacho Normativo nº 16034/2010 de 22 de Outubro. *Diário da República - II série, N.º206 de 22 de Outubro de 2010*. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Lei nº49/2005 de 30 de Agosto: *Diário da República — I série-A N.º 166 — 30 de Agosto de 2005*. Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Projecto Educativo: Olhar o passado; projectar o futuro. Agrupamento Vertical de Escolas de Peniche. Triénio 2009/2012.

Regulamento Interno. Agrupamento Vertical de Escolas de Peniche.

Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Peniche realizada pela Inspeção Geral da Educação, em Junho de 2010.

ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO

BLOCOS TEMÁTICOS	QUESTÕES	OBJECTIVOS
I – Apresentação		Saudações, esclarecimentos, garantia de confidencialidade e autorização de gravação.
II - Dados pessoais	Número de anos de Serviço. Habilitações para o desempenho da função docente. Cargos desempenhados.	Caracterização profissional dos professores entrevistados.
III - Visão do Director quanto às culturas colaborativas e ao seu desenvolvimento profissional dos professores.	1.1. Na sua opinião, de que forma a colaboração entre professores contribui para o seu desenvolvimento profissional?	Contribuição da colaboração no desenvolvimento profissional.
	1.2. De que forma a existência de uma cultura colaborativa na escola pode promover a inovação das práticas pedagógicas?	Contributo da colaboração para a inovação das práticas, melhoria dos resultados educativos e satisfação e envolvimento dos professores.
	1.3. De que forma essa inovação das práticas se pode traduzir numa melhoria dos resultados educativos dos alunos?	
	1.6. De que forma essa colaboração se pode traduzir em melhores resultados educativos e em maior satisfação e envolvimento dos professores.	
	1.4. Em sua opinião, quais os principais obstáculos ao desenvolvimento de culturas colaborativas entre os professores? Dito de outra forma, como se podem promover práticas de trabalho colaborativo entre docentes? 1.5. No seu entender, que mudanças devem ser feitas ou que condições devem ser criadas nas escolas para que os docentes possam desenvolver trabalho colaborativo de forma mais sistemática.	Obstáculos e factores promotores de culturas colaborativas.
IV – Organização Social da Escola	2.1. Com base em que critérios são escolhidos os coordenadores de departamento e os delegados de grupo no agrupamento?	Escolha das chefias intermédias.

	<p>2.2. Que os documentos orientadores proporcionam a colaboração entre professores no agrupamento? De que forma a Direcção tem incentivado a cultura de colaboração entre docentes? Por favor, exempifique.</p> <p>2.5. Os professores são envolvidos nas tomadas de decisão estratégicas do agrupamento, por exemplo na construção dos documentos estruturantes (PE, PAA, RI, PC...). Como avalia o nível de satisfação dos docentes do agrupamento no que respeita às práticas de trabalho colaborativo? Por favor, exemplifique.</p> <p>2.6. Qual o papel dos conselhos de docentes, dos conselhos de turma e da coordenação dos departamentos na construção de uma cultura colaborativa entre os docentes?</p>	<p>Promoção da colaboração da Direcção e em Conselhos de Turma, Departamentos e em tomadas de decisão.</p>
	<p>2.3. De que forma é assegurada a articulação e a sequencialidade das aprendizagens entre professores do mesmo ciclo de ensino e de ciclos de ensino diferentes? Por favor, exemplifique.</p> <p>2.4. Como se procede ao acompanhamento e supervisão da prática lectiva entre pares de forma a garantir o cumprimento dos programas ? Por favor, exemplifique.</p>	<p>Articulação, acompanhamento e supervisão das práticas.</p>
<p>V - Pontos fortes e pontos fracos da escola na construção de uma cultura colaborativa.</p>	<p>3.1. Que acções ou planos de melhoria estão actualmente a ser desenvolvidas no agrupamento para promover o desenvolvimento de culturas colaborativas entre os docentes?</p> <p>3.2. Quais os principais obstáculos com que o agrupamento se depara na construção de culturas colaborativas entre os docentes?</p> <p>3.3. Existe, na sua opinião, algum(ns) departamento(s), grupo(s) disciplinar(es) ou professor(es) que se destaque(m) positivamente na construção de uma cultura colaborativa? Não precisa de nomear, gostaria apenas que desse exemplos do trabalho que está a ser desenvolvido nos grupos.</p>	<p>Acções de promoção actual, principais obstáculos e elementos activos na construção de uma cultura colaborativa forte.</p>

ANEXO II – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES E AOS
DELEGADOS DE GRUPO DISCIPLINAR.

BLOCOS TEMÁTICOS	QUESTÕES	OBJECTIVOS
I – Apresentação		Saudações, esclarecimentos, garantia de confidencialidade e autorização de gravação.
II - Dados pessoais	Número de anos de Serviço. Habilitações para o desempenho da função docente. Cargos desempenhados.	Caracterização profissional dos professores entrevistados.
III – Importância das culturas colaborativas nas escolas.	1.1. Quais os procedimentos adoptados na escola onde lecciona, que promovem o desenvolvimento de culturas colaborativas? De que forma é realizada a articulação horizontal e vertical entre os docentes? Existem reuniões específicas para o desenvolvimento da articulação? Qual a sua periodicidade? O que é tratado nessas reuniões? De que modo é feito o acompanhamento da prática lectiva dos professores mais novos? Há trabalho colaborativo ao nível da preparação de actividades lectivas? Como se controla a leccionação dos conteúdos programáticos?	Procedimentos adoptados na promoção de culturas colaborativas: articulação, reuniões e acompanhamento e controlo das práticas.
	1.2. Quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas entre os professores na escola onde lecciona? Exemplifique por favor... 1.3. Que mudanças é preciso fazer na escola de forma a proporcionar uma cultura colaborativa mais forte entre docentes? Dê exemplos... Considera que uma cultura colaborativa mais forte poderá proporcionar: melhores resultados educativos e uma maior satisfação e envolvimento dos professores?	Obstáculos à formação de uma cultura colaborativa forte, factores de promoção e mudanças a implementar no agrupamento.

IV – Contributo das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores	<p>2.1. De forma sucinta refira quais os factos que mais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>2.4. Tendo em conta a sua experiência docente, que estratégias estão a ser implementadas para o desenvolvimento profissional dos professores no agrupamento? Dê exemplos...</p>	<p>Estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos entrevistados e acções de desenvolvimento promovidas no agrupamento.</p>
	<p>2.2. De que forma é que a colaboração entre professores pode contribuir para o desenvolvimento profissional?</p> <p>2.3. Na sua opinião, como é que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola pode proporcionar a inovação das práticas pedagógicas e a melhoria dos resultados educativos dos alunos?</p>	<p>Contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, para a inovação das práticas e melhoria dos resultados educativos.</p>

Universidade de Coimbra

Faculdades

Economia



Psicologia e
Ciências da Educação



INFLUÊNCIA DAS CULTURAS COLABORATIVAS NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Hugo João da Conceição Esgaio

Coimbra 2011

Universidade de Coimbra

Faculdades

Economia



Psicologia e
Ciências da Educação



INFLUÊNCIA DAS CULTURAS COLABORATIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Hugo João da Conceição Esgaio

Dissertação de Mestrado na área de especialização em Gestão Escolar
sob a orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Coimbra 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador de dissertação, Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira, pela disponibilidade que sempre prestou no acompanhamento deste trabalho, assim como pelo apoio e encorajamento manifestados nos momentos mais críticos e difíceis da execução da investigação.

Aos professores participantes na investigação, sem os quais não seria possível realizar esta investigação, pela amabilidade e disponibilidade demonstrados nos actos de entrevista, assim como pela confiança que em mim depositaram.

À Sandra pela colaboração nas traduções.

Aos órgãos de gestão do Agrupamento, pelas facilidades concedidas e pela colaboração manifestada; e aos meus colegas pela compreensão.

À Sónia, minha companheira de longa data e à Raquel, minha filha, a quem dedico este trabalho.

A todos os de que alguma forma colaboraram na execução deste projecto.

RESUMO

A partir da década de setenta, muito por influência do movimento das escolas eficazes, a colaboração e a colegialidade entre docentes instituíram-se enquanto estratégias privilegiadas no crescimento profissional da classe docente e do próprio desenvolvimento das escolas. A literatura tem demonstrado de modo consensual, não só que os professores aprendem uns com os outros mas também que a aprendizagem em conjunto se desenvolve em vários contextos formais e informais, e de modo transversal a outras estratégias de desenvolvimento profissional como a formação ou a investigação individual e colectiva.

Embora o fortalecimento de uma cultura colaborativa traga benefícios reconhecidos para as comunidades educativas, não podemos relacionar de forma linear o acréscimo das relações de colaboração com o desenvolvimento do corpo docente e da própria escola, quer porque estas requerem um elevado número de negociações pessoais e políticas, quer pelo facto dos modelos colaborativos representarem uma profunda mudança na própria organização estrutural e social da escola tradicional.

O presente estudo visa ampliar o conhecimento sobre a temática da colaboração e da colegialidade nas escolas. Com base nas opiniões, vivências e práticas de um grupo de professores representativos do corpo docente de uma escola do litoral oeste português, são definidos os seguintes objectivos: aferir quais os reais benefícios e constrangimentos das culturas colaborativas para as escolas e para os seus professores; identificar quais os obstáculos que impedem uma evolução mais rápida na implementação destas culturas, assim como as estratégias que permitem às escolas ultrapassá-los; e, por último, compreender como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes, procurando estabelecer uma relação entre este e as práticas colaborativas.

As conclusões do estudo revelam um sentimento positivo face à colaboração, com especial incidência na que se estabelece de modo informal, nomeadamente ao nível da articulação vertical e horizontal. O individualismo dos professores, as condicionantes legislativas e de organização física e estrutural da própria escola e a cultura docente ainda muito balcanizada, são os principais obstáculos à formação de uma cultura colaborativa mais forte.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores parece ocorrer de modo holístico e contínuo ao longo da carreira, através de aprendizagens centradas na escola, para as quais concorrem diferentes estratégias desenvolvidas em contexto colaborativo, como a observação e a partilha de conhecimentos entre docentes.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, cultura docente, aprendizagem colaborativa.

SUMMARY

In the 70's, due to a movement of efficient schools, collaboration and collegiality among teachers was instituted as a strategy in professional growth of the privileged class of their own teaching and school development.

Literature has demonstrated by consensus, not only that teachers learn from each other but also that learning together is developed in several formal and informal circumstances, as well as, in other professional development strategies such as training or in individual and collective research.

While strengthening a collaborative culture to bring benefits to the educational communities, we can not relate the growth in collaborative relationships with faculty members and the school, due to the fact that it requires a large number of personal and political negotiations, and also because that collaborative models represent a profound change within the organization and social structure of the traditional school.

This study aims to increase knowledge on the issue of collaboration and collegiality in schools.

Based on the opinions, experiences and practices of a group of teachers/faculty members from a school located on the Portuguese west coast, the following objectives are defined: assessing what are the real benefits and constraints of collaborative cultures for schools and their teachers, to identify the obstacles that prevent a more rapid progression in the implementation of these cultures, as well as strategies which can enable schools to overcome these obstacles , and, finally, is to understand how the professional development of teachers occurs, trying to establish a relationship between this and collaborative practices.

The findings reveal positive feedback from the teachers related to their collaboration with one another, particularly when this is on an informal basis, expressly in terms of vertical and horizontal articulation.

The individualism of teachers, the legislative conditions and physical and structural organization of the school and the teaching profession which is still very balkanized, are the principal obstacles to the growth of a stronger and more collaborative culture.

On the other hand, the professional development of teachers seems to occur in a holistic and continuous manner throughout their career, through learning concentrated on the school, which call for different development strategies in a collaborative context, as well as observation and sharing of acquired knowledge amongst teachers.

Keywords: professional development, teaching culture, collaborative learning

ÍNDICE GERAL

ÍNTRODUÇÃO	1
------------	---

CAPÍTULO I: Culturas colaborativas na escola	5
1.1 A cultura de escola	6
1.2 A cultura profissional dos professores	8
1.3 A socialização dos professores	11
1.4 Formas de culturas docentes	14
1.4.1 O individualismo	15
1.4.2 Culturas colaborativas no ensino	19
1.4.2.1 A colaboração e a colegialidade	23
1.4.2.2 Colegialidade Artificial	26
1.4.2.3 A Balcanização	28
1.5 Condicionantes organizativas, contextuais e políticas	31
1.6 Balanço e Reflexão	34

CAPÍTULO II: Desenvolvimento profissional dos professores	37
2.1 Desenvolvimento profissional	38
2.2 Teorias do desenvolvimento profissional	41
2.2.1 A mudança	42
2.2.2 Ciclo Vital dos professores	47
2.2.3 A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos professores	49
2.3 Estratégias de desenvolvimento dos professores	51
2.3.1 Formação de professores	53
2.3.1.1 A formação inicial	54

2.3.1.2 A formação contínua	57
2.3.2 O auto-desenvolvimento e o professor enquanto investigador	60
2.3.3 Desenvolvimento profissional em contexto colaborativo	63
2.4 Balanço e Reflexão	69

CAPÍTULO III: Metodologia	71
3.1 Caracterização do objecto em estudo	72
3.2 Objectivos de investigação	76
3.3 Caracterização dos professores entrevistados	78
3.4 Fundamentação da metodologia utilizada	79
3.4.1 A estrutura das entrevistas utilizadas na recolha de dados	83
3.4.2 Procedimentos adoptados na recolha de dados	87
3.4.3 Procedimentos utilizados no tratamento e discussão dos dados	88

CAPÍTULO IV: Análise e discussão de resultados	93
4.1 Formação de culturas colaborativas	94
4.1.1 Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas	94
4.1.2 Contextos de colaboração	96
4.1.3 Objectivos e modos de desenvolvimento da colaboração	98
4.1.4 Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes	107
4.1.5 Aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas	116
4.2 Contributo da colaboração no desenvolvimento profissional	120
4.2.1 Desenvolvimento profissional	120
4.2.2 Promoção do desenvolvimento profissional no agrupamento	124
4.2.3 Possíveis estratégias a implementar no agrupamento	126
4.2.4 Aprendizagem em contexto de colaboração	128

CAPÍTULO V: Conclusões, limitações e implicações do estudo	133
5.1 Conclusões da investigação	134
5.1.1 Tipos e formas de colaboração entre os docentes do agrupamento	134
5.1.2 Obstáculos e acções de promoção de culturas colaborativas nas escolas	137
5.1.3 Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional	140
5.1.4 Influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores	142
5.2 Limitações da investigação	144
5.3 Implicações da investigação	145
5.4 Sugestões para investigações futuras	147

BIBLIOGRAFIA	149
--------------	-----

ANEXOS	
Anexo I	155
Anexo II	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Resumo dos guiões de entrevista utilizados	86
Quadro II - Categorias e subcategorias	90
Quadro III - Relação entre as questões de entrevista, subcategorias e objectivos	136

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas	94
Tabela 2 – Contextos de Colaboração	96
Tabela 3 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação vertical	99
Tabela 4 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação horizontal	101
Tabela 5 – Colaboração em grupo disciplinar	103
Tabela 6 – Acompanhamento dos professores mais novos	105
Tabela 7 – Atitudes negativas face à colaboração	107
Tabela 8 – Condicionantes legislativas	109
Tabela 9 – Gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola	112
Tabela 10 – Operacionalização fictícia da articulação	114
Tabela 11 – Aspectos de mudança individual	116
Tabela 12 – Aspectos de mudança colectiva	117
Tabela 13 - Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores	120
Tabela 14 – Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional	124
Tabela 15 – Estratégias de promoção futura	126
Tabela 16 – Aprendizagem com os pares	128
Tabela 17 – Discussão colegial	130
Tabela 18 – Melhoria do clima de escola	131

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A colaboração e a colegialidade têm vindo a ser referidas pela literatura, e de modo consensual, enquanto estratégias particularmente eficazes na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Embora actual, esta noção de relação não é recente e conecta-se profundamente com grandes estudos, levados a cabo por autores como Brookover e Rutter em 1979, Mortimore em 1988, ou Sammons, Hillman e Mortimore mais recentemente em 1995, no âmbito do movimento das escolas eficazes.

No seu livro, “Em busca da boa escola”, Lima (2008), apresenta-nos uma retrospectiva história destes estudos, frisando em todos eles a importância das relações entre os membros do corpo docente para a eficácia da escola, quer ao nível da organização do pessoal docente, que engloba a planificação conjunta, a verificação do trabalho dos professores ou a existência de um padrão conjunto na tomada de decisões (Rutter, 1979, citado por Lima 2008); quer ao nível da instituição de uma visão e finalidades partilhadas, que pressupõe uma unidade de propósitos, a consistência das práticas além da colegialidade e da colaboração enquanto forma privilegiada de cultura docente (Sammons, Hillman e Mortimore, 1995 citado por Lima 2008)

De facto, a investigação tem demonstrado que os professores aprendem em grupo, por intermédio da partilha e do desenvolvimento conjunto de competências. Por outro lado, tal como sublinha Hargreaves (1998, p. 209), “o apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para correr riscos e, com estes, um empenho dos docentes num aperfeiçoamento contínuo”. Desta expressão podemos inferir que a colaboração e a

colegialidade incrementam os níveis de confiança dos professores, além de contribuírem decisivamente não só para o desenvolvimento profissional dos docentes, como também para o das escolas, muito em linha com as conclusões exaustivamente replicadas pelos estudos na área da eficácia das escolas.

Também autores na área do desenvolvimento profissional, como Day, (1999) sublinham não só a colaboração como uma importante estratégia de crescimento profissional, com também enquanto aspecto transversal às várias estratégias que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. De facto, até mesmo ao nível do auto desenvolvimento, se torna importante ao professor que se auto-renova, que reflecte e se desenvolve profissionalmente de forma individual, receber um “feedback” do seu trabalho por parte dos alunos e dos colegas, de outra forma nada do que fizer de bom será reconhecido (Hargreaves, 1998).

A noção de que da colaboração resulta um benefício directo para professores e escolas, entra em consonância com a minha própria noção de desenvolvimento profissional, enquanto professor. As condicionantes de colocação actuais que afligem os professores em regime de contrato, destinaram-me a leccionar em quase uma dezena de escolas diferentes ao longo da última década. Por observação directa, tenho em ideia de que ao percorrermos e analisarmos a fundo algumas das escolas portuguesas, facilmente concluímos que em cada uma delas, os vários grupos disciplinares e departamentos se organizam de modos muito diferentes, em relação directa com a cultura da própria escola onde o grupo está inserido e com a dinâmica do próprio grupo.

De forma intuitiva podemos questionar-nos, se será verdade que quanto maior é o nível de colaboração e a partilha de objectivos comuns entre os docentes de um grupo, ou de um departamento, maiores são os níveis de satisfação e desenvolvimento profissional dos docentes já que, da colaboração resulta uma aprendizagem por intermédio da partilha e de reflexões que se traduzem na melhoria das práticas pedagógicas e conseqüentemente numa melhoria das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, a colegialidade e a colaboração são também amplamente referidas, enquanto instrumentos fundamentais na implementação de mudanças que resultam das reformas curriculares, definidas a nível central pelas políticas educativas nacionais, podendo em contraponto, representar a principal razão do fracasso desta implementação (Hargreaves, 1998).

De facto a colaboração e a colegialidade, apesar de nos ser vendida como “solução milagrosa” (Lima, 2002, p. 7) apresenta também consequências negativas, envolve negociações entre pessoas e questões políticas que as tornam de difícil implementação além de representarem um modo de cultura de trabalho entre os professores que entra em choque com toda a organização estrutural e social da escola tradicional onde impera o individualismo e a balcanização. Neste contexto torna-se importante compreender quais os verdadeiros benefícios ou prejuízos, que resultam da colaboração para os professores e para as escolas; quais os obstáculos que se colocam à implementação de uma cultura colaborativa forte e de que modo podem as escolas ultrapassá-los, e qual a verdadeira influencia da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores.

É neste contexto que surge e se justifica o propósito desta investigação. Não se pretendendo estabelecer generalizações, o trabalho desenvolvido permite ir ao encontro aos actores educativos que lidam em concreto com a temática diariamente, aferir dos seus relatos, sentimentos e percepções pessoais, obstáculos e soluções, fundamentadas e contextualizadas sobre a temática.

Pretendendo-se que os participantes falem abertamente sobre as questões de investigação, tornou-se pertinente, até pela disponibilidade de recursos, proceder à realização de um estudo de caso, numa escola básica do conselho de Peniche. Como qualquer trabalho de investigação, de ordem quantitativa ou qualitativa, a estrutura da dissertação divide-se numa parte teórica e noutra empírica, contendo um total de cinco capítulos.

Numa primeira parte, podemos encontrar dois capítulos de revisão da literatura. Concretamente, no primeiro é realizada alguma revisão da literatura sobre a temática das culturas colaborativas, expondo a cultura profissional dos professores, enquanto componente fundamental da cultura das escolas, e enquanto resultado conjugado de fenómenos como a socialização, os modos de cultura de trabalho privilegiados ou condicionantes de ordem legislativa e organizativa da escola.

O segundo capítulo reflecte a revisão da literatura na área do desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente ao nível dos principais aspectos que o envolvem, dando ênfase aos estágios de desenvolvimento e a conceitos que em regra lhe são associados como a mudança, a reflexão ou a inovação além de proceder a uma descrição individualizada, das principais estratégias de desenvolvimento profissional.

Ainda neste capítulo tenta-se incorporar de forma coerente os contributos da colaboração em cada estratégia de desenvolvimento.

Numa segunda parte da dissertação, composta por três capítulos, será abordada a parte empírica do estudo realizado. O terceiro capítulo descreve e justifica a metodologia utilizada ao longo da investigação, caracteriza o objecto de estudo assim como os participantes, sublinha o processo de estruturação conceptual, operacionalização e redacção do estudo, de construção e aplicação da entrevista enquanto instrumento de recolha de dados, ou ainda o processo de categorização a partir das unidades de registo.

O quarto capítulo, em linha com a metodologia descrita, apresenta as unidades de registo relativas a cada subcategoria, em quadros estruturados a partir dos quais se procede, em primeiro lugar a uma análise dos dados e posteriormente a uma discussão da análise com a revisão da literatura exposta nos dois primeiros capítulos da obra.

No quinto capítulo estabelecem-se as conclusões relativas a cada um dos quatro objectivos traçados pela investigação, assim como as suas implicações, limitações e sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO I

CULTURAS COLABORATIVAS NAS ESCOLAS

O primeiro capítulo deste trabalho pretende ilustrar o fenómeno de formação de culturas colaborativas na escola. Para tal, procede-se em primeiro lugar a uma descrição dos principais aspectos relativos ao conceito de Cultura de Escola.

Considerando-se os professores como componente fulcral e determinante na formação das culturas escolares, procura-se de seguida reflectir, à luz da revisão da literatura sobre a temática, acerca da cultura profissional dos professores e dos factores que a influenciam.

De modo a concretizar as disposições anteriores procede-se de seguida à revisão da literatura com base nos aspectos que condicionam a cultura profissional assim como o modo de trabalho dos professores. Destas condicionantes destacam-se a socialização, as formas de cultura docente e ainda as condicionantes organizativas, administrativas e legislativas que lhes são impostas quer interna quer externamente.

Dentro das formas de cultura docente, em muito em linha com os trabalhos de Hargreaves (1998) estabelece-se uma visão acerca dos principais modos de trabalho privilegiados pelos professores, nomeadamente a cultura do individualismo e as culturas colaborativas, de colegialidade artificial e de balcanização, tentando aferir as razões de existência assim como as principais características e implicações de cada uma.

1.1 A cultura de escola.

O interesse pelo estudo da cultura organizacional sofreu um aumento progressivo a partir do final da década de 70, muito por intermédio do desenvolvimento do pressuposto de que os factores culturais influenciam em larga medida as práticas de gestão. Pelas implicações que o conceito de cultura organizacional revela nas práticas de gestão, incluindo as escolares e muito por força do movimento das escolas eficazes, não tardou a que a escola passa também a ser vista como organização.

Pol, Hloušková, Novotný e Zounek (2007, p. 65) explicitam bem esta dicotomia já que se “gestão escolar transfere o conceito de cultura escolar de uma organização para uma área da pedagogia, a noção de cultura escolar tende a ser relacionada com a escola como uma organização”. Em contraste com esta posição, Lortie (1975, citado por Santos, 2000, p. 20) identifica cinco razões pelas quais a escola se distingue de uma organização: “condições de trabalho nas escolas; disposição/estrutura das salas de aula; tecnologia disponível e a forma de socialização dos professores”. Não obstante, as pesquisas no âmbito da cultura organizacional empresarial tem representado um apoio fundamental na compreensão da cultura organizacional da escola.

A investigação educacional tem anexado frequentemente os conceito de cultura e clima escolares com a entidade da escola (Lima 2002), porém o conceito de clima escolar diz respeito à compreensão que cada indivíduo tem da organização em que se insere com base nas experiências que aí vivencia, enquanto o conceito de cultura respeita ao “significado colectivo e partilhado da realidade organizacional” (Chambel & Curral, 2008, p. 215). Não se julgue porém que os dois conceitos estão dissociados. Se, por um lado, a cultura da organização escola forma um contexto, com base numa história construída e partilhada pelos seus membros e que ajuda a explicar os acontecimentos que ocorrem no seio da organização, por outro o clima escolar representa “um aspecto visível dessa cultura baseado nas políticas, práticas e procedimentos adoptados” (Chambel & Curral, 2008, p. 216).

Com base na literatura sobre a temática, Costa (1996) sublinha como aspectos inerentes à cultura de qualquer organização, e conseqüentemente à cultura de escola o facto de (i) cada escola ser diferente de qualquer outra; (ii) ser uma mini-sociedade com uma cultura única que engloba uma série de artefactos e ainda (iii) a premissa que as

escolas eficazes detêm uma cultura forte onde os valores são partilhados e estão bem enraizados entre os seus membros.

Schein (1991, citado por Costa, 1996, p. 118) distingue três níveis de cultura: o primeiro respeita aos artefactos que incluem o espaço físico, além da “linguagem, heróis, rituais, cerimónias, tradições, símbolos, normas e padrões de comportamento”; o segundo nível representa os valores que englobam as crenças, as atitudes, a ideologia, o conhecimento, as intenções, os sentimentos, a visão e a missão, e num terceiro nível os pressupostos que incluem as relações humanas como a colaboração, o individualismo ou a competitividade.

Lima (2002, p. 19) enfatiza este terceiro nível salientando a importância dos “modos de relacionamento informal que se estabelecem espontaneamente entre os actores sociais”, no caso da escola, os comportamentos e relações informais de várias tipos que estabelecem entre os professores mas também entre estes e a restante comunidade educativa.

Pese embora diversos autores sugiram que as organizações possuem uma cultura única e uniforme a todos os seus membros, as organizações não são constituídas por indivíduos formatados de igual forma, que desempenham papéis similares no decurso das tarefas que realizam e detêm ideologias e posições políticas semelhantes. Muito pelo contrário, a escola é um centro de subculturas e não a base de uma cultura monolítica que sofre diferentes influências externas, históricas, organizativas além dos seus membros se encontrarem “diferenciados por papéis, por posições e por ideologias integrando-se por isso, frequentemente em subculturas ou mesmo contraculturas” (Costa, 1996, p. 121). Desta forma torna-se fundamental falar em culturas de escola e não em cultura de escola, já que esta é formada e construída com base num aglomerado de subculturas que estabelecem relações entre si e influenciam a organização.

Ainda este autor, com base na literatura da área, enfatiza a discussão em torno da utilização dos conceitos de cultura e subculturas em dois aspectos: (i) no objectivo ou tipo de relação que os investigadores estabelecem com as organizações e (ii) na posição relativa à gestão da cultura. Estas dicotomias espelham uma oposição entre os que tentam interpretar a realidade organizacional e os que pretendem associar a cultura como “instrumento ao serviço das organizações” (Costa, 1996, p. 124).

Numa perspectiva antropológica, o investigador estuda o funcionamento e gestão da organização, de modo prescritivo e com o objectivo de implementar mudanças que concorram para a melhoria a sucesso da instituição e que se tornam de mais fácil

aplicação se considerarmos uma única cultura, que é partilhada de forma similar por todos os seus membros. Já numa visão sociológica, surge a noção de subculturas pois o investigador ao estudar de forma descritiva e não interventiva os aspectos socioculturais da organização, trata-a não como uma cultura única mas sim como uma soma de múltiplas culturas. Relativamente ao segundo aspecto, podemos considerar que é possível manipular a cultura se a considerarmos como algo que se manifesta de modo superficial, ou podemos recusar esta hipótese se a considerarmos como algo mais profundo e difícil acesso e por consequente manipulação ou mudança. Destas palavras podemos deduzir que é difícil mudar toda uma cultura, especialmente os seus aspectos mais profundos, mas que alguns aspectos mais superficiais como os símbolos e os rituais podem ser geridos (Costa, 1996).

A cultura própria de cada escola está condicionada por múltiplos factores externos e internos ao próprio estabelecimento de ensino, sendo em parte construída pelas subculturas dos diferentes tipos de agentes educativos e pelas relações que se estabelecem no seio destes grupos e entre grupos diferentes. Consensualmente, podemos realçar o corpo docente, enquanto principal agente formador da cultura da escola, pelo que se torna importante aprofundar o conhecimento sobre o conceito de cultura profissional dos professores.

1.2 A cultura profissional dos professores.

Tal como afirma Farias (s. d. p. 3), a “cultura docente é componente privilegiado da cultura de escola como organização”, que a influência de modo muito significativo, mas não a representa na totalidade, já que a cultura escolar contém valores, símbolos, regras e modos de relacionamento assimiladas e partilhadas por toda a comunidade educativa. Há que distinguir portanto a cultura escolar, comum a todos os actores educativos, de uma escola da cultura dos seus docentes, enquanto subcultura representativa da classe social dos professores.

Em primeiro lugar à que definir o conceito de cultura profissional enquanto realidade colectiva, baseada nas relações interpessoais e intergrupais e não individuais (Lima, 2002). Numa linha idealista podemos definir o termo de cultura enquanto base que interpreta e atribui significados aos comportamentos dos indivíduos ou como

“conhecimento que estes utilizam para definir as suas situações de trabalho” (Lima, *op. cit.* p. 18). Já no sentido antropológico, valorizam-se os costumes, as crenças e as práticas comuns em geral. Caria (2007), enuncia, com base na linha antropológica, dois tipos de fenómenos sociais que influenciam a construção de uma cultura profissional: (i) o papel institucional, a posição social e a identidade profissional e (ii) a actividade sociocognitiva e o contexto de trabalho.

Em primeiro lugar a profissão docente implica um elevado estatuto social, com base numa qualificação para o exercício adquirida no ensino superior, e que confere à classe um conhecimento científico e competências específicas próprias de uma classe profissional. O valor social da classe docente resulta da percepção social que a docência só pode ser exercida por profissionais altamente qualificados, que operam na escola enquanto instituição legitimada para o ensino, (Caria, 2007) sendo portanto originado e construído e mantido pela sociedade que o legitima.

Importa também referir que a identificação dos professores com actividade docente, não é apenas determinada por uma interiorização pessoal mas também pelas interacções com os seus pares. Além disso, os professores partilham também sentimentos, pensamentos e comportamentos comuns relativamente ao seu trabalho. Mantém também uma coesão interna construída e cimentada ao longo dos anos por intermédio da acção colectiva de luta pelo aumento do seu estatuto social e autonomia profissional (Lima, 2002).

Por outro lado, há a considerar a cultura profissional enquanto actividade sociocognitiva que estabelece a ligação entre o papel do indivíduo e a sua identidade profissional. A este respeito, Caria (2007, p. 128) sublinha que:

No conceito de Cultura Profissional é sobrevalorizado o fenómeno sociocognitivo em dois planos: (1) na relação com o papel institucional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem recontextualizar os conhecimentos científicos e abstractos, obtidos na educação formal superior, nos contextos de acção e trabalho; (2) na relação com a identidade profissional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem transferir recursos e rotinas de acção entre diferentes contextos e actividades de trabalho.

De modo a compreendermos e definirmos o conceito de cultura profissional dos professores torna-se fundamental entrelaçar estas duas correntes, incorporando tanto a substancia (crenças, artefactos) como as formas (acções, relações). Sublinhando este último aspecto, Lima (2002, p. 20) refere que além dos valores e das crenças também os comportamentos, as interacções e as práticas são parte integrante na formação da cultura profissional dos professores, salientando que “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar”, pelo que se torna fundamental definir não só os aspectos de união nas culturas dos professores como também, quais as diferenças individuais dos docentes e grupais que contribuem para uma diferenciação na cultura profissional da classe,

A classe docente não é homogénea, existem professores oriundos de várias classes sociais e com idades muito díspares, que auferem remunerações diferentes e possuem estatutos profissionais distintos e que ensinam níveis etários e de ensino desiguais. De facto e muito embora existam factores de coesão entre os docentes existem também, como afirma Lima (2002) três elementos de diferenciação cultural: (i) as imposições externas, como a divisão dos professores de forma administrativa em diferentes níveis de ensino; (ii) a transformação morfológica de uma classe historicamente homogénea, e que resultado da expansão demográfica e de um modo aberto de recrutamento, se tornou paulatinamente numa classe profundamente heterogénea, formada por docentes oriundos de várias classes sócias e com diferentes proveniências culturais e (iii) as próprias diferenças entre professores, que reflectem os diferentes modos como os professores se consideram e se relacionam com os seus pares.

As culturas docentes divergem também de escola para escola e de grupo para grupo numa mesma escola. Deste modo, os professores (i) apresentam objectivos, interesses e prioridades diferentes relativamente à escola e ao seu percurso profissional, o que desencadeia clivagens político-ideológicas; (ii) tem origens sociais diversas, o que estabelece a heterogeneidade do corpo docente; (iii) detém estatutos profissionais diferentes, formados com base na experiencia profissional mas também na diferenciação académica dos docentes, facto que se interliga de forma subtil com (iv) uma diferença entre o estatuto das próprias disciplinas que favorece as disciplinas puramente académicas em detrimentos das disciplinas práticas (Lima, 2002).

Não obstante, Hargreaves (1998) salienta o facto das culturas de ensino¹ influenciarem o trabalho dos professores, não só porque reflectirem o contexto onde o professor desenvolve as acções e estratégias de ensino-aprendizagem ao longo do tempo, como pelo facto de se transmitirem aos colegas mais novos e serem partilhadas pelo colectivo. As culturas de ensino ajudam a “conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (Hargreaves, *op. cit.* p. 186), e o trabalho dos professores é fortemente afectado pelas relações que estabelecem com os colegas do presente e do passado.

Podemos concluir que a cultura docente não resulta apenas da “experiência historicamente acumulada nos padrões de actuação deste grupo profissional” (Farias, s. d. p. 4), sofrendo a influência (i) da socialização dos professores, (ii) das formas de cultura docente privilegiadas pelos docentes e que está subjacente aos aspectos individuais de cada professor e do modo como o grupo docente estabelece relações no seio do próprio grupo e com os demais grupos de actores educativos e comunitários, e ainda (iii) dos interesses e políticas internas e externas à escola. São estes três aspectos da cultura dos professores que serão abordados de forma individual nos sub-temas que se seguem.

1.3 A socialização dos professores.

Nas palavras de Santos (2000, p. 67) “Toda a cultura profissional passa em primeiro lugar por um processo de socialização profissional” que, segundo Freitas (2002, p. 156), “constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional”.

De facto, a socialização envolve uma interiorização de valores e de normas que identificam o indivíduo ao nível social. Porém não podemos apartar neste processo a intervenção do próprio indivíduo, que “procura adaptar-se à cultura do grupo e reproduzir as tradições culturais” (Dubar, 1997, p. 79), segundo as normas e as relações de poder do grupo a que pretende pertencer.

¹ Andy Hargreaves (1998) refere que “as culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo dos anos” (p. 185).

Dubar (1997), apoiando-se nos trabalhos de Berger e Luckman (1986), sublinha que a socialização compreende dois estágios, uma socialização primária, desenvolvida durante a infância do indivíduo onde “a criança absorve o mundo social no qual vive” (p. 94), e que depende das relações que a criança desenvolve com os adultos, nomeadamente familiares e professores, que têm a função de a socializar; e outra, secundária, na qual o indivíduo assimila uma série de conhecimentos especializados inerentes à profissão que irá desempenhar.

A socialização secundária constrói-se em torno destes saberes profissionais, sem deixar de pressupor a influência da primeira socialização do indivíduo. De facto, esta transição pode ser pacífica, se existir uma concordância entre o previamente interiorizado e os novos conteúdos, tornando-se a socialização secundária não mais do que “o simples prolongamento da socialização primária” (Dubar, *op. cit.* p. 96). Contudo pode também existir um choque entre o previamente estabelecido e as novas imposições de valores e condutas profissionais, exigindo do indivíduo uma transformação radical que só ocorre mediante uma diferenciação total ou parcial dos dois tipos de socialização.

Ao nível específico dos professores, (Silva, 1997), salienta que a entrada e os primeiros anos de carreira dos novos professores representam um choque com a realidade já que, e independentemente das crenças e concepções que cada indivíduo traz sobre a profissão de ser professor, só quando contacta com a realidade é que o jovem professor se apercebe dos problemas profissionais com que vai ter de lidar, é que sofre pressões para mudar o seu comportamento em função do que ele espera, que muda as suas atitudes e crenças. Como resposta, é frequente que os jovens professores se adaptem a esta nova situação, modificando as suas crenças e condutas em função daquelas que observa nos professores mais experientes.

No caso específico dos docentes, pode-se inferir que a socialização secundária prolongue de forma lógica a socialização primária, por intermédio de uma acção contínua, iniciada ainda enquanto alunos, que observam e interagem com a classe docente, desde a infância até à formação inicial nas universidades e que se prolonga posteriormente no seio do grupo profissional. Todavia nem sempre o jovem professor se identifica com os seus novos papéis, nem sempre reage bem à não correspondência entre o esperado e o encontrado, levando-o em último caso ao abandono da vida docente (Silva, 2007).

Não podemos no entanto deixar de salientar, corroborando as palavras de Freitas (2002, p. 156), que a socialização não se desenvolve com base numa interiorização progressiva e linear dos valores e condutas do grupo profissional a que o indivíduo visa pertencer nem se pode considerar que o próprio indivíduo a socializar seja um ser passivo e receptor unidireccional; sendo necessário compreendê-la, tendo em conta quer a historicidade do jovem professor, quer as suas capacidades de relacionamento adquiridas na fase primária da socialização.

Estes dois aspectos da socialização estão bem presentes no trabalho de Santos (2000), que destaca o facto de ambas as socializações envolverem uma dimensão biográfica e outra relacional. Ao nível biográfico o indivíduo constrói uma identidade social e profissional, primeiramente por interacção com a família, comunidade e com a própria escola e posteriormente por intermédio da construção de uma identidade profissional no decurso da socialização secundária que ocorre como aprendiz e actor profissional. Já ao nível relacional, a socialização surge das relações que o indivíduo estabelece com os seus colegas de trabalho, com os seus superiores hierárquicos e com a comunidade profissional em geral.

Freitas (2002, p. 157) introduz ainda outra condicionante: as características do grupo profissional que opera no contexto específico de cada escola. Para compreender a socialização torna-se fundamental compreender de que forma o indivíduo em socialização interage com os restantes recursos, humanos, organizativos e físicos do espaço em que a socialização se desenrola. A socialização dos professores depende não só da cultura de escola e das relações que o indivíduo em socialização estabelece com os restantes professores, mas também das relações que estabelece com o espaço escola, que detém além dos recursos humanos, uma hierarquia, uma estrutura organizativa, um espaço físico, disputas de interesses e conflitos políticos.

Dubar (1997), com base nos trabalhos de Weber (1929), distingue duas formas de socialização: a comunitária e a societária. A primeira ocorre dentro de uma comunidade, com base no respeito pelos costumes e pelos valores partilhados, transmitidos ao longo da história pela tradição cultural comunitária que engloba as crenças religiosas e o sentido de família e de nação e que proporcionam ao indivíduo um sentimento de pertença. A segunda, mais racional, característica das instituições, desenvolve-se com base num conjunto de normas sociais e legislativas, estabelecidas em função de uma finalidade e tendo em conta uma articulação de diferentes interesses.

As duas formas de socialização não são antagônicas, pelo contrário, coexistem de forma articulada na generalidade das relações que se estabelecem socialmente, já que “qualquer relação societária que se desenvolve por um longo período tende a fazer nascer valores sentimentais característicos da relação comunitária ... inversamente, uma relação predominantemente comunitária pode ser orientada, em parte, no sentido de uma racionalidade” (Dubar, 1997, p. 89).

Nesta perspectiva, é de esperar que os jovens professores tendam a respeitar as regras sociais já estabelecidas, sendo progressivamente socializados a nível comunitário ao longo do tempo. Por outro lado, tendo em conta um compromisso com as funções laborais, um grupo de professores em relação comunitária tende a reger-se por um conjunto de regras e normas racionais e lógicas. Apesar da importância que a socialização primária tem no desenvolvimento da identidade social do indivíduo, apenas a socialização secundária produz uma identidade social consistente e duradoura, (Dubar, 1997), num quadro de realização profissional, já que simultaneamente o indivíduo interioriza os valores, crenças e costumes do grupo profissional e se afirma ao nível profissional.

Deduz-se portanto que cada percurso de socialização é único e exclusivo de cada professor pois depende em parte da cultura de escola e das relações que estabelece com os restantes colegas além de que, a socialização não termina com os primeiros anos de actividade profissional do indivíduo, perpetua-se ao longo da vida.

1.4 Formas de culturas docentes.

As culturas de ensino representam, tal como já defendemos anteriormente, outro aspecto importante e influente no trabalho dos professores. Hargreaves (1998) refere-se à existência de duas dimensões nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma que passamos a distinguir. O conteúdo respeita às crenças, valores, hábitos, pressupostos e atitudes partilhadas de forma consensual implícita ou explicitamente por toda a comunidade de professores de uma escola, independentemente da diversidade cultural existente entre o corpo docente.

Por outro lado, “a forma das culturas dos professores, consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros dessas

culturas” (Hargreaves, *op. cit.* p. 186), as relações que cada professor estabelece com os restantes colegas e as mutações que sofrem. As formas concretizam o conteúdo cultural de um corpo docente, estando a operacionalização deste condicionado pelas formas e pelas mudanças de relacionamento que existem entre cada um dos professores da escola. Estas formas podem assumir uma cultura de individualismo ou, por outro lado, um carácter mais colectivo.

1.4.1 O individualismo.

Para muitos autores, a profissão docente assume um carácter solitário, sendo o individualismo a forma de trabalho predominante entre a classe. A maior parte dos professores continua a isolar-se no interior das respectivas salas de aula, naquilo que Lortie (1975, citado por Hargreaves, 1998, p. 187) apelidou de “estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros”. Se partirmos para o campo de acção dos professores e observarmos a sua conduta diária não será difícil descortinarmos situações de individualismo, nomeadamente:

Quando os professores receiam partilhar ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza uma mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar.

(Fullan & Hargreaves, 2001, p. 75)

Estes autores apresentam algumas das razões explicativas para que o individualismo seja a forma de trabalho privilegiada entre a classe docente. Em primeiro as questões de personalidade, ligadas à desconfiança face aos outros, à incerteza e à ansiedade, e ao facto dos professores não gostarem de ser observados, avaliados por recearem as críticas que geralmente acompanham estes fenómenos (Hargreaves, 1998). Em segundo lugar, o individualismo enquanto condição do local de trabalho, relativo às características arquitectónicas das escolas, divididas em salas isoladas e que constituem uma importante barreira às práticas colaborativas.

Os aspectos organizativos da escola tradicional, como o tempo diminuto atribuído aos docentes para funções externas ao horário lectivo e para as relações de colaboração com os colegas, ou o pouco cuidado manifestado pelas escolas na elaboração dos horários, que tradicionalmente não contemplam espaços temporais comuns para os encontros de docentes, são também sublinhados por Antunez (1999, p.99).

Existe a tendência de atribuir nos horários profissionais dos docentes uma dedicação muito elevada às tarefas de aula que nem sempre trazem consigo uma razoável e proporcionada disponibilidade de horas para o desenvolvimento das tarefas de preparação, coordenação e revisão do trabalho entre docentes.

Além destas condicionantes, Fullan e Hargreaves (2001) salientam também duas outras causas que tem por base as condições tradicionais do ensino. A primeira tem a ver com as experiências de avaliação, vividas pelos docentes. De facto, e durante a formação inicial, os candidatos a professores têm a presença simultaneamente, auxiliadora e avaliativa de supervisores mais experientes na suas aulas. Trata-se de uma avaliação, muitas vezes punitiva, vinda daqueles que tem o dever de ajudar, pelo que muitos docentes passam a associar a colaboração à avaliação e ao controlo do seu trabalho e adoptam o individualismo como protecção contra as observações, julgamentos e intromissões dos outros nas suas práticas.

Em segundo lugar, o individualismo relaciona-se em parte com “as expectativas excessivamente elevadas que muitos professores têm de si próprios, numa actividade profissional caracterizada por limites mal definidos” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 72). Estas expectativas são provocadas não só pelas pressões sociais e políticas pela excelência, que acarretam uma sobrecarga de trabalho na área social e administrativa, norteadas por uma política de “prestações de contas” mas também, e sobretudo, pelas pressões que os próprios professores se colocam a eles próprios na busca de uma perfeição utópica.

Estas expectativas não tangíveis fortalecem as práticas individualistas dos docentes, já que, se por um lado o tempo necessário para satisfazer as necessidades individuais deixa pouco tempo para colaborar; por outro, há a considerar que estes indivíduos nunca atingem a satisfação com o seu próprio trabalho, considerando-se consequentemente incapazes de satisfazer também as expectativas dos colegas. (Fullan & Hargreaves, *op. cit.*).

Além das causas de individualismo destacadas por estes autores, também Antunez (1999) sublinha outras quatro que nos merecem atenção:

1. As estruturas rígidas relativamente à organização do currículo, que estabelecem uma divisão de professores por áreas de especialização e que dificultam as interacções entre pessoas de áreas disciplinares diferentes;
2. A existência de conflitos pessoais entre os docentes e as posições de obstrução à colaboração por parte de alguns docentes em parte pelo medo de evidenciarem uma “falta de actualização científica ou didáctica diante dos companheiros” (p. 98);
3. As falhas de comunicação ou pouca transparência na transmissão de informações entre a direcção e os professores;
4. O sentimento de que ao não trabalhar em equipa ninguém pedirá contas ao professor pelo seu trabalho.

Consideradas as razões da sua existência, há que reflectir também nas suas consequências. Embora o individualismo salve o professor das críticas dos outros, esta forma de trabalho apresenta condicionantes ao desenvolvimento profissional do professor já que “tolhe qualquer possibilidade de aprovação, elogio e reconhecimento” (Farias s.d. p. 6), além de restringir as oportunidades e contextos de partilha de experiências entre professores e de produzir, segundo Antunez (1999, p. 98), uma “atrofia profissional” e coloca entraves à coordenação das escolas.

Embora os professores possam receber um “feedback” por parte das avaliações dos seus alunos, estas não representam por si só uma utilidade para o aperfeiçoamento das práticas do professor visto os testes avaliarem apenas uma pequena parte do desempenho dos alunos deixando de fora questões como a motivação ou o entusiasmo, além deste tipo de feedback ficar limitado às práticas e aos motivos de melhoramento individuais de cada professor (Fullan & Hargreaves, 2001).

Por último, há que compreender que “ao procurarmos eliminar o individualismo, não devemos erradicar, com ele, a individualidade” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 81). O professor necessita de tempo para reflectir de modo individual, sendo este procedimento, um dos pilares do seu desenvolvimento profissional. O individualismo apresenta, deste modo, alguns aspectos positivos podendo ser visto também enquanto sinónimo de autonomia profissional, independência e realização pessoal.

Se alguns professores preferem um isolamento permanente a maioria tende a refugiar-se temporariamente para reflectir em solidão. A este respeito, Hargreaves (1998, p. 203) sublinha que: “o isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão, uma retirada”. De facto alguns professores “gostam de estar a sós, não com as suas turmas mas consigo próprios” (Hargreaves, 1998, p. 203), gostam de planificar e trabalhar em casa, no carro ou em outros locais, individualmente, sem que isso seja algo de pejorativo mas sim um sinónimo de maturidade e de capacidade de trabalhar de forma autónoma. Por outro lado, o valor da colaboração está muito conectada com uma vertente ética e solidária e de disponibilidade para apoiar os outros, independentemente do seu impacto nas aprendizagens do aluno (Roldão s. d.).

Reflectindo sobre o individualismo enquanto fenómeno social e cultural que pode conter, dependendo da perspectiva, múltiplos significados; Hargreaves (2008) define três factores gerais de individualismo, que denominou de individualismo constrangido, estratégico e electivo.

O individualismo constrangido ocorre quando um professor trabalha individualmente em resultado das circunstâncias contextuais e de constrangimentos físicos e administrativos, já referidos, que o impedem de trabalhar conjuntamente com os seus pares. Já o individualismo estratégico respeita ao trabalho individual enquanto estratégia adaptativa, relativamente às condicionantes do contexto em que trabalha e em resposta às pressões externas, espelhadas nas prestações de contas, e que lhe são impostas a nível burocrático e organizativo. O professor perspectiva o individualismo enquanto estratégia de aproveitamento quer da sua energia, quer do seu tempo, que considera “um recurso escasso que não pode ser desperdiçado no relaxamento, necessitando antes de ser gasto nas muitas pequenas coisas que compreendem a lista infinita de tarefas a realizar” (Hargreaves, 1998, p. 194). Por último, o individualismo electivo, reflecte a forma de trabalho privilegiada pelo professor mesmo quando existem condições favoráveis ao trabalho colaborativo.

Podemos concluir que existem várias razões para que o individualismo seja a prática ainda reinante nas nossas escolas, assim como existem diferentes formas de trabalhar individualmente. Nesta perspectiva, nem sempre o professor trabalha de forma individual porque assim o deseja e mesmo quando o faz, não significa que esteja a trabalhar de forma isolada, podendo estar envolvido num trabalho colaborativo. A este respeito, Roldão (s. d.) refere que o trabalho em colaboração requer de cada professor um contributo individual resultante de um conhecimento construído em modos de

trabalho e tempos de reflexão individual. Deste modo, a constituição de equipas de trabalho não implica um a presença constante de todos os intervenientes, podendo cada um produzir conhecimento de forma isolada, mas discutindo e aferindo conclusões em contexto colectivo.

Além disso, e mesmo privilegiando o individualismo como forma de trabalho, há que considerar que o professor pertence a um corpo docente e a uma escola, local onde se estabelecem relações formais e informais que o obrigam, de forma mais ou menos consciente a trabalhar em colaboração com outros colegas. Tal como sublinha Roldão (s. d.), os professores trabalham num contexto de grupo composto por um número mais ou menos alargado de colegas. Neste contexto, importa também apresentar uma visão das culturas de ensino colaborativas que se desenvolvem nos meios escolares.

1.4.2 Culturas colaborativas no ensino.

As culturas de ensino de base colaborativa tem sido alvo de um destaque crescente, quer pela visão de oposição às práticas tradicionalmente mais individualistas dos professores, quer por representarem estratégias promotoras do desenvolvimento profissional, formando um pilar construtivo do desenvolvimento das próprias escolas e um ponto fundamental na implementação eficaz do currículo. (Hargreaves, 1998).

O volume de trabalho colaborativo tem vindo a sofrer um aumento progressivo nos últimos anos, não só pela mudança das correntes de ensino que sublinham o individualismo “enquanto heresia genérica da mudança educativa” (Hargreaves, *op. cit.* p. 186) como também pela disponibilização de um crescente número de recursos e uma utilização cada vez maior das novas tecnologias da informação.

Existem cada vez mais programas de trabalho colaborativo ou *groupware*, que tem como função facilitar a comunicação e a coordenação entre indivíduos com objectivos comuns de modo a aumentar a sua produtividade (Kamienski, Souto, Rocha, Domingues, Callado, Sadok, 2005). Estes programas incluem sistemas de gestão de documentos, correio electrónico, espaços de trabalho e de discussão, vídeo conferencia e as já muito utilizadas plataformas como é o caso concreto da moodle.

Por outro lado, as últimas pesquisas na área da educação revelam que os professores “aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209). Além disso, os docentes envolvidos

partilham as tomadas de decisão, sentem-se mais confiantes e apoiados na experimentação de novas abordagens de ensino, para correr riscos e para assumirem a necessidade de se desenvolverem continuamente enquanto profissionais, factos que tem aumentado de forma exponencial os sentimentos positivos face à colaboração.

Se estamos a falar em colaboração, importa em primeiro lugar, definir o seu conceito. O termo “colaborar”, significa trabalhar em conjunto com outra pessoa e deriva da palavra elaborar, que respeita à sequência de idealizar, organizar, preparar, e produzir. O termo colaboração surge muito associado ao conceito de cooperação enquanto acção ou operação que produz um determinado efeito, que pode implicar o trabalho de várias pessoas, mas que não implica que estas trabalhem em conjunto, podendo algumas assumir apenas uma tarefa específica, bem delineada no projecto sem estar envolvido na sua concepção ou produção. De facto, o acto de cooperar não acarreta por si só benefícios mútuos para os cooperantes, pelo contrário os actos de colaboração implicam uma empresa comum que conduz a uma distribuição de benefícios por todos os colaboradores (Lima, 2002). Estabelecendo uma alegoria, os operários de uma fábrica de automóveis cooperam na execução e produção de um modelo de carro, de forma automatizada e segundo tarefas pré-definidas, concebidas e idealizadas, por um conjunto de técnicos que trabalharam colaborativamente.

De facto, o acto de trabalhar em conjunto não implica necessariamente que se trabalhem em colaboração podendo ter objectivos e programas de acção autónomos (Lima, 2002, p.46). Boavida e Ponte (2002) defendem que enquanto a colaboração se desenrola num contexto em que os participantes se relacionam numa base de igualdade, sem hierarquias pré-estabelecidas, com ajuda e aprendizagem mútua na procura de atingir os objectivos traçados, negociações contínuas e tomada conjunta de decisões; a cooperação desenvolve-se num ambiente estruturado de forma hierárquica onde os participantes não questionam nem o poder instituído nem os papéis que lhe são atribuídos.

Deste modo, a colaboração “representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os actores envolvidos aprofundem mutuamente os seus conhecimentos” (Boavida & Ponte, 2002, p. 4), orientado segundo os objectivos delineados e que pode envolver várias operações. Desta forma, para que os professores trabalhem colaborativamente, não basta reuni-los, agrupá-los e pedir resultados, já que o trabalho colaborativo, tal como sublinha Roldão (s.d. p. 27):

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Deste modo, e segundo Boavida e Ponte (2002, p.1), “a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais”.

Definido o conceito de colaboração, importa destacar três aspectos inerentes à natureza do trabalho colaborativo: (i) em primeiro lugar, e não se excluindo os objectivos individuais de cada participante, o trabalho colaborativo tem que ser orientado com base num objectivo ou pelos menos em interesses comuns dos participantes; (ii) também os modos de relacionamento assim como as formas de trabalho devem ser promotoras do trabalho colaborativo e por último (iii) deve existir “uma mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto” (Boavida & Ponte, 2002, p. 6), todos beneficiam com o projecto e todos assumem uma parte do protagonismo.

Com base na literatura temática, estes autores sublinham ainda que o trabalho colaborativo depende do sucesso da trilogia: confiança, diálogo e negociação. A confiança promove um sentimento de pertença a um grupo entre os participantes, que lhes permite o à vontade necessário para exprimir abertamente os seus pontos de vista e questionar as ideias dos outros em relação de respeito mútuo. O diálogo permite um confronto de ideias, o estabelecimento de consensos e a reconstrução de conceitos e ideias, considerando-se estas como mutáveis e em permanente construção. Por fim, é através da negociação que se estabelecem objectivos, as formas de trabalho e de relacionamento, questões de poder, os papéis de cada participante e ainda dos significados a atribuir aos conceitos envolvidos (Boavida & Ponte, 2002).

Com base nos trabalhos de Nias, Southworth e Yeomans (1989), Fullan e Hargreaves (2001) descrevem seis características das escolas que funcionam em contexto colaborativo. Nestas escolas as culturas colaborativas (i) não são impostas em reuniões nem burocraticamente, caracterizando-se por relações de ajuda, confiança e abertura; (ii) exprimem-se não só no trabalho mas em todas as actividades e relações entre a comunidade educativa; (iii) reflectem uma responsabilização colectiva pelos

resultados educativos, através da sua partilha e da discussão aberta com vista à sua melhoria; (iv) promovem a discussão e a abertura a pontos de vista divergentes; (v) respeitam as características pessoais do professor, promovendo uma articulação entre o trabalho e a vida e os problemas pessoais do docente; e (vi) “criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos” (Fullan & Hargreaves, 1998, p. 90) quer por fornecerem aos seus docentes uma redução de ansiedade face à incerteza quer por desenvolverem uma confiança colectiva na escola. Outro aspecto positivo realçado por estes autores respeita à valorização dos indivíduos e à interdependência entre os docentes e a escola sendo que “nestas organizações, o indivíduo e o grupo são valorizados intrínseca e simultaneamente” (Fullan & Hargreaves, 1998, p. 92).

O trabalho colaborativo representa ainda uma peça fulcral na articulação curricular. Braz (2009, p. 97) salienta que a importância da “articulação do currículo das disciplinas, de modo a que todos os alunos trabalhem os mesmos temas” e da articulação entre os conteúdos disciplinares leccionados ao longo dos vários ciclos de ensino. Neste contexto, o autor sublinha a existência de três categorias de articulação: a articulação horizontal, subjacente às planificações conjuntas elaboradas e readaptadas ao longo do ano escolar; a articulação vertical, enquanto garante de uma sequencialidade de conteúdos e por último, a articulação das actividades, em que os professores, em colaboração com outros grupos disciplinares, organizam os conteúdos a leccionar em função das actividades previstas quer no Plano Anual de Actividades, quer do Projecto Curricular de Turma (Braz, 2009).

A articulação vertical surge em praticamente todos os Projectos Educativos, sendo considerada fundamental por promover o desenvolvimento sequencial de competências e de aprendizagens nucleares e ainda por permitir que haja um colmatar das aprendizagens não realizadas em ciclos anteriores. Mouraz (1998) sublinha porém a existência de dificuldades em proceder à articulação os programas das diferentes disciplinas depois de definidas as aprendizagens nucleares de cada uma; ao nível dos materiais pedagógicos e da própria formação de professores e ainda pelo desconhecimento que os professores detêm relativamente aos conteúdos programáticos das outras disciplinas.

A articulação curricular apresenta vantagens por valorizar o trabalho colaborativo, e por garantir aos professores um maior conhecimento ao nível dos conteúdos programáticos assim como da sua sequencialidade, além de promover uma melhoria ao nível das transições entre ciclos. Por outro lado, as limitações de tempo, a

incompatibilidade de horários, a burocracia e a própria estrutura organizativa da escola, representam sérios entraves à sua implementação (Braz, 2009).

Talvez por este motivo Roldão (s. d.) saliente que embora na ordem do dia, os actos de colaboração entre professores não são muito numerosos e apesar de apresentarem bons resultados são difíceis de introduzir na organização regular das escolas. Ainda nesta temática, o decreto de lei nº 75/2008 define no artigo 42º que a articulação e gestão curricular são da responsabilidade dos departamentos curriculares e respectivos grupos disciplinares, tendo esta como objectivo a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e adequar o currículo às necessidades dos alunos.

O sucesso das reformas curriculares e do desenvolvimento das escolas e dos professores têm sido conectados de algum modo com as práticas colegiais positivas. Porém nem sempre as práticas colaborativas nascem no interior da escola, nem todas as escolas possuem uma cultura colaborativa, sendo muitas vezes impostas pelo exterior, tal como acontece durante a implementação das reformas organizativas e curriculares. Nesta perspectiva, importa definir fronteiras que diferenciem o conceito de colaboração das restantes formas de culturas colaborativas.

1.4.2.1 A colaboração e a colegialidade.

Os conceitos de colaboração e de colegialidade têm sido referidos na literatura como sinónimos. Porém, Little (1990, citado por Lima, 2002) salienta que o termo de colegialidade ainda não possui uma definição exacta, permanecendo uma ideia difusa. Para este autor, o conceito de colegialidade passa pela distinção de formas fortes e fracas das interacções colegiais, estabelecendo a existência de quatro tipos ideais de relações, que formam um contínuo crescente numa escala de frequência e intensidade: (i) contar histórias e procurar ideias, de forma independente e sem qualquer compromisso com o trabalho colaborativo; (ii) ajuda e apoio mútuo entre colegas, praticado de forma esporádica e sem continuidade; (iii) partilha frequente e contínua de materiais, métodos, recursos, ideias ou opiniões e ainda (iv) o trabalho conjunto.

O termo colaboração relaciona-se unicamente com o este último tipo de colegialidade, que Little (1990, p. 519, citado em Lima, 2002, p. 53) descreve como “encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar”. De modo a proceder à medição da intensidade das relações que se

estabelecem ao nível colegial, Lima (2002) define três critérios que permitem a distinção entre culturas fortes e fracas.

Em primeiro lugar há a considerar a amplitude da interacção, pelo registo do número de colegas com que os professores se envolvem para discutir questões de ordem profissional; em segundo, destaca-se a frequência da interacção medida pelo número de contactos profissionais que os professores estabelecem durante um determinado período de tempo. O autor salienta que não existem registos bibliográficos que definiam de modo conciso os dois critérios anteriores, ao contrário do ocorre com o terceiro critério da abrangência da interacção que respeita ao número de parceiros com que os professores interagem e discutem comportamentos dos alunos e práticas, trocam e desenvolvem conjuntamente materiais, planificam em conjunto ou leccionam as mesmas turmas enquanto par pedagógico.

Outra distinção entre os dois conceitos é nos dada por Hall e Wallace (1993 citados também por Lima, 2002), que salientam o facto de a colaboração ser um modo de trabalho, onde os vários participantes utilizam os seus recursos para atingir determinados objectivos comuns considerando a colegialidade uma colaboração entre pares e não entre participantes de diferentes níveis hierárquicos. Esta noção está muito próxima do conceito jurídico de colegialidade, focado nos códigos processuais dos órgãos colegiais como acontece em Portugal, nomeadamente nos casos dos Conselhos Gerais e Conselhos Pedagógicos. Hargreaves (1998) sublinha que as relações de trabalho entre professores quando colaboram devem ser.

1. Espontâneas; por partirem e serem sustentadas por acção dos próprios professores envolvidos, podendo ou não serem facilitadas pelos órgãos administrativos;
2. Voluntárias; por não resultarem de imposições administrativas mas sim da percepção que os professores têm relativamente aos benefícios que o trabalho colaborativo acarreta.
3. Orientadas para o desenvolvimento; por os professores colaborarem no desenvolvimento de iniciativas próprias ou de outras, que embora externas recebam a sua aceitação e conseqüente empenho.
4. Difundidas no tempo e no espaço; porque as culturas colaborativas não podem ser reguladas num tempo e espaços específicos, fixadas pela administração ou calendarizadas. As reuniões e sessões de planeamento podem fazer parte dos procedimentos mas não podem dominar a cultura colaborativa por esta resultar

de uma construção inerente ao modo como os professores vivem e trabalham na escola em que “as relações se estendem, de modo persistente e amplo, por todo o espaço do estabelecimento escolar” (Hargreaves, 1998, p. 217).

5. Imprevisíveis; porque os professores mantêm o controlo sobre os projectos que desenvolvem, os resultados da colaboração tornam-se imprevisíveis, o que torna as práticas colaborativas muitas vezes incompatíveis com sistemas de ensino excessivamente centralizados, como é o caso do Português.

Com base na literatura (Lima, 2002) defende que a colegialidade entre os professores permite uma melhor coordenação das actividades realizadas em diferentes salas de aula; aumenta a capacidade das escolas em processos de inovação pedagógica; diminui os efeitos da mobilidade docente, pela melhor assistência prestada aos professores mais novos; melhora a eficácia do ensino além de promover actividades de desenvolvimento profissional dos professores.

Todavia a colaboração apresenta também alguns aspectos negativos enumerados pelo autor. Em primeiro lugar existem dificuldades de operacionalizar as culturas colaborativas já que, (i) a devolução da autonomia às escolas não implica que os professores se envolvam em trabalho colaborativo; (ii) muitas vezes os professores não têm a percepção do quanto se querem envolver na colaboração ou (iii) não entendem a forma como devem constituir equipas ou trabalhar com elas.

Por outro lado, muitos professores mascaram a continuidade de práticas individualistas aparentando trabalhar colaborativamente, as interacções descritas como colaborativas entre docentes são na generalidade pouco frequentes e significativas, além de ser pertinente destacar que “a colaboração entre os professores pode ser o resultado perverso da competição” (Lima, 2002, p. 49), podendo ser utilizada não em benefício das inovações pedagógicas e de um melhor rendimento dos alunos, mas sim como estratégia na procura de melhorias no estatuto e nas condições de trabalho.

Também neste capítulo Hargreaves (1998) regista algumas críticas à colegialidade. Se por um lado a colaboração e a colegialidade são culturas de difícil implementação, nomeadamente ao nível dos tempos comuns nos horários dos docentes e ao nível da pouca familiaridade e confiança que alguns professores revelam face a outros com os quais têm de trabalhar; por outro, estes conceitos podem assumir significados diferentes consoante o contexto e a noções próprias de cada docente envolvido acerca da colaboração. De facto, Hargreaves (1998, p. 212) sublinha que “não

existe com efeito, uma colaboração ou colegialidade real ou verdadeira, mas unicamente formas diferentes de colaboração e colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos.”

Ainda Hargreaves (1998) salienta que numa perspectiva cultural, a colaboração resulta dos valores, normas e crenças partilhadas em comum pelos professores. Por outro lado, numa perspectiva micropolítica, a colaboração e a colegialidade estabelecem-se por acção do poder administrativo em função do controlo que os órgãos de gestão pretendem manter sobre os professores. A este nível “a colegialidade é, uma imposição indesejada, ou, mais frequentemente, uma forma de co-optação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementação de imposições externas” (Hargreaves, *op. cit.* p. 214)

Nesta perspectiva, importa sublinhar que nem todas as práticas colaborativas têm as mesmas origens e fundamentos, nem se desenrolam de modo idêntico, pois podem ser de natureza comodista, condescendente ou de cortesia, conformista, artificial ou ainda de co-optação (Lima, 2002). Hargreaves (1998) salienta, além da colaboração, a existência de duas formas de trabalho “colaborativo”: a colegialidade artificial e ainda a balcanização. São estas formas de trabalho que aprofundaremos de seguida.

1.4.2.2 Colegialidade Artificial.

As culturas colaborativas não implicam necessariamente um maior poder nas tomadas de decisão por parte dos professores, podendo resultar de imposições decretadas administrativamente, além de que as culturas estão em constante mutação, estando dependentes das relações já existentes, de outras que são introduzidas, das pressões externas e ainda da visão da direcção da escola, (Day, 1999). Fullan e Hargreaves (2001) referem-se à colegialidade artificial como uma colaboração que pode ser controlada pela administração escolar e caracterizada por “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (Hargreaves, *op. cit.* p. 103). Ao contrário das relações que se estabelecem entre professores no seio das culturas colaborativas, Hargreaves (1998) define que em situações de colegialidade artificial as relações tendem a ser:

1. Reguladas administrativamente; porque os professores trabalham em conjunto não por iniciativa própria mas por imposição dos órgãos administrativos;
2. Compulsiva; pela obrigatoriedade do trabalho em conjunto. Não respeita a individualidade do professor podendo ser coerciva ao ponto de estabelecer promoções ou ameaças dependendo da sua aceitação ou não por parte dos professores;
3. Orientada para a implementação; porque os professores trabalham em conjunto no intuito de operacionalizar medidas impostas pelos órgãos administrativos da escola ou do Ministério, como é o caso da implementação de reformas curriculares, como a que aconteceu recentemente em Portugal, ao nível da execução dos novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa;
4. Fixas no tempo e no espaço; não se expressam de modo contínuo nem em todo o espaço escolar, limitando-se aos tempos e aos espaços definidos para esta prática pela administração;
5. Previsíveis; o controlo das finalidades, dos tempos e dos espaços permitem à administração assegurar em grande parte os resultados que pretende. “Neste sentido, a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração” (Hargreaves, 1998, p. 220).

Ainda Hargreaves (1998) apresenta a utilização obrigatória do tempo de preparação, imposta frequentemente com o argumento de facilitar o encontro entre professores e a elaboração de planificações conjuntas, como uma das concretizações específicas da colegialidade artificial e que realça quer as características, quer as consequências desta forma de colaboração.

Embora seja consensual que o estabelecimento destes tempos representa uma importante promoção na construção de culturas colaborativas na escola, o são quase sempre demasiadamente curtos, levando os professores a planificarem previamente em casa, diminuindo as oportunidades dos professores se encontrarem fora das reuniões. Não contemplam também os aspectos da vida pessoal dos professores e a dificuldade que alguns manifestam em permanecer longos períodos na escola. Por outro lado, os professores preferem quase sempre planificar noutras ocasiões, utilizando estes períodos para realizar outras tarefas.

O autor conclui que a importância destes períodos serem flexíveis e decididos pelos próprios professores com vista a contextualizar o tempo de preparação em função do trabalho escolar e das tarefas extra-escolares, diárias e semanais dos docentes e ainda

de modo a valorizar o professor enquanto profissional. Nesta perspectiva, seria preferível fixar expectativas e não tempos de reunião levando os professores a “prestar contas pelo seu empenhamento para com a tarefa e a sua realização, e não pela obediência manifestada na forma como utilizam o tempo” (Hargreaves, 1998, p. 225).

A colegialidade artificial, quando utilizada de forma inadequada, pode implicar uma desmotivação dos professores para colaborarem mais, originar um grau de inflexibilidade decorrente da imposição administrativa que restringe a liberdade intelectual dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001).

Porém a colegialidade artificial pode representar um marco positivo na implementação de uma verdadeira cultura colaborativa nas escolas, muito por representar uma fase intermédia e de ligação entre o individualismo e a cultura totalmente colaborativa, por proporcionarem, embora de modo impositivo, a experiência colaborativa a docentes que, de outro modo, nunca optariam por esta forma de trabalho, (Day, 1999). Podendo, também, constituir um importante instrumento administrativo para implementar a colegialidade, em escolas fortemente marcadas pelo individualismo, promovendo as associações entre docentes, a partilha e as aprendizagens, (Fullan & Hargreaves, 2001).

Neste capítulo, Braz (2009) salienta a importância das chefias intermédias na dinamização dos professores com vista à articulação curricular e o papel do Conselho Pedagógico na promoção da política da escola e, conseqüentemente, na implementação de culturas colaborativas.

No fundo, a colegialidade artificial pode representar uma fase preparatória e introdutória das culturas colaborativas, porque estas não surgem espontaneamente, têm de ser incentivadas. Uma calendarização inteligente dos tempos de trabalho em conjunto com libertação dos docentes para reunirem e colaborarem pode marcar um passo importante nesta construção, sem que haja garantia de concretização.

1.4.2.3 A Balcanização.

Nas culturas balcanizadas as interações entre docentes desenrolam-se segundo moldes próprios, “os professores mostram lealdade para com o grupo e não com a escola como um todo” (Day, 1999, p.129), competem por recursos, estatuto, lutam “pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes”

(Fullan & Hargreaves, 2001, p. 94), só existindo lugar á colaboração entre grupos quando esta os beneficia. A este respeito, Hargreaves (1998, p. 240) refere que:

Na cultura balcanizada, tais padrões consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares.

As culturas balcanizadas estão muito conectadas com a rigidez estrutural dos departamentos curriculares e com a distribuição dos professores por nível de ensino. De facto o grupo disciplinar constitui a comunidade profissional privilegiada pelo professor na definição de regras, práticas, concepções e atitudes relativamente aos alunos e ao ensino (Santos, 2000). Este isolamento dos professores no seu nível de ensino é corroborado por Fullan e Hargreaves (2001) ao referirem que os professores consideram positivas as acções de planificação conjunta, com outros professores que leccionam o mesmo ciclo de ensino, sendo estas relações de colaboração quase inexistentes entre professores de ciclos diferentes. Também Huberman (1993, citado por Santos, 2000, p. 105) questiona “porquê considerar a escola como unidade de análise quando esta tem grupos de professores com anos de escolaridade tão diferentes e objectivos também tão diversos”

De modo a promover uma continuidade curricular, torna-se necessário que as experiencias dos professores não se restrinjam a um único ciclo de ensino, podendo-lhes ser solicitado que substituam docentes de ciclos mais elementares, que sejam integrados em intercâmbios com outras escolas ou ainda que existam trocas de professores entre grupos, diminuindo barreiras e aumentando o conhecimento dos professores ao nível curricular.

A balcanização tende a dificultar a operacionalização da articulação vertical nas escolas o que conduz a uma dupla divisão dos professores por departamento e disciplina e por ciclo de ensino. Também Mouraz (1998) com base nos resultados de um pequeno estudo qualitativo, que perante a análise de documentos, algumas das escolas procederam desde logo à sua divisão por ciclos, colocando os professores a trabalhar apenas os assuntos relativos às respectivas disciplinas, o que faz transparecer uma ideia de “articulação vertical um pouco demagógica” (*op. cit.* p. 9). Talvez por este facto,

Hargreaves (1998, p. 239) define a balcanização como “a colaboração que divide” enunciando quatro características que este tipo de culturas apresenta:

1. Permeabilidade baixa; os professores encontram-se distribuídos por grupos isolados que não estabelecem relações frequentes e contínuas com outros. Cada professor pertence geralmente a um só grupo, sendo pouco provável que pertença também a outro;
2. Permanência elevada; os professores tendem a permanecer no seio de um mesmo grupo durante um elevado período de tempo. Sendo pouco provável que os professores passem a pertencer a grupos diferentes;
3. Identificação pessoal; os professores tendem a pertencer ao grupo com o qual melhor se identificam e com o qual trabalham preferencialmente. Esta tendência é em parte promovida pela própria organização curricular da escola que institui departamentos e grupos disciplinares onde cada professor opera preferencialmente de acordo com a disciplina que lecciona, e que encontra fundamentos na própria formação inicial que tende a induzir uma socialização dos professores de acordo com a sua especialização;
4. Compleição política; as escolas estão repletas de lutas pelo poder e de interesses próprios. Existem diferenças, quer no estatuto, quer na distribuição de recursos e promoções pelos vários grupos, relacionando-se, em parte, o estatuto do próprio professor com o seu grupo de pertença.

A compleição política da balcanização acarreta muito frequentemente dificuldades na obtenção de acordos entre grupos diferentes sempre que estes possam alterar os estatutos e o poder dos grupos envolvidos na negociação.

Com base num estudo realizado na escola secundária de Roxborough High, Hargreaves (1998) conclui que a balcanização implica três características negativas. Em primeiro lugar, a identificação disciplinar tende a que os professores dêem ênfase à sua disciplina, limitando a capacidade de resposta da escola às necessidades dos alunos que frequentam cursos com menor ênfase académica; em segundo lugar, a balcanização gera diferenças de estatuto entre as disciplinas académicas e as práticas e, por conseguinte, diferenças de estatuto entre os alunos que as frequentam, com benefício daqueles que ingressam em cursos mais académicos; e por último, a balcanização “confirma o mito da imutabilidade da escola” (*op. cit.* p. 247) reduzindo as oportunidades quer de aprendizagem mútua entre professores, quer de mudança.

Apesar da toda a carga negativa que a balcanização acarreta, este tipo de cultura revela também aspectos positivos, concretamente ao nível das dinâmicas que se desenvolvem no seio dos grupos disciplinares. Como afirma Santos (2000, citando Little, 1993) as escolas organizam-se em função dos conteúdos dos grupos disciplinares, logo os grupos constituem “um campo natural para a interacção e satisfação (*op. cit.* p. 92). Sendo especialistas numa área específica, é no interior do grupo disciplinar que os professores se apoiam mutuamente relativamente às questões do ensino, que ajudam a responder a questões concretas, que tem assuntos comuns para discutir, com base na experiência e nos conhecimentos acumulados pelos seus membros (Santos, 2000).

Esta autora sublinha ainda dois aspectos inerentes a estes grupos. Em primeiro lugar, à medida que o grupo disciplinar aumenta em número de membros, as questões discutidas tendem a centrar-se, não só em problemáticas referentes à prática quotidiana, mas também em questões mais amplas. Em segundo lugar, destaca o papel do delegado de grupo, a quem cabe “garantir a coerência do currículo e o espírito cooperativo entre os professores” (Santos, *op. cit.* p. 93).

1.5 Condicionantes organizativas, contextuais e políticas.

Não pretendendo descrever de forma exaustiva as inúmeras condicionantes internas e externas que afectam as culturas profissionais dos professores, torna-se importante salientar alguns exemplos que ilustrem a sua importância.

Em primeiro lugar, defende-se que para compreender como é que os professores trabalham, ensinam e aprendem é necessário compreender antes o contexto onde operam. Nesta perspectiva Fullan e Hargreaves (2001), destacam três aspectos do contexto de ensino. O ensino não ser sempre igual, contextos diferentes exigem estratégias de ensino diferentes por parte dos professores. Os modelos de sucesso adoptados numa determinada escola poderão não ter o mesmo efeito numa escola diferente com outros alunos. Por outro lado, as estratégias de ensino adoptadas para leccionar a um determinado ciclo de ensino, poderão ser desastrosas quando aplicadas em ciclos de ensino diferentes, muito pelos alunos de diferentes ciclos apresentarem níveis cognitivos muito díspares.

Há também que considerar que existe um desfasamento entre os modelos de ensino ideais e a sua implementação e exequibilidade prática, já que o professor que ensina num determinado contexto de sala de aula, tem de lidar com uma série de aspectos extrínsecos ao modelo de aula idealizado na planificação, tais como a “saúde e o nível de energia do docente, a sua necessidade de recuperar os atrasos na classificação do trabalho dos alunos ou outro tipo de trabalho administrativo, ... ou de recuperar de um confronto com um aluno problemático” (Hargreaves, *op. cit.* p.65).

Num terceiro aspecto, os autores englobam algumas condicionantes comuns a todos os docentes onde se inclui: o facto do isolamento na sala de aula ser um factor histórico em bastante enraizado na cultura de ensino praticado nas escolas; o tamanho das turmas, visto a investigação sublinhar que só ocorrem verdadeiros progressos no ensino em turmas com um máximo de 15 alunos, pese embora esta solução tenha um custo demasiadamente alto face ao benefício proporcionado; o factor tempo que pode favorecer ou dificultar a inovação, daí a necessidade dos docentes gozarem de tempo livre, fora da sala de aula e integrado no horário, nomeadamente para poderem trabalhar e planificar em conjunto e para poderem observar aulas e aprender observando e reflectindo com os colegas, e por último, os limites ao aperfeiçoamento do currículo², já que tradicionalmente a sua construção e desenvolvimento é responsabilidade dos conselhos escolares cabendo aos professores a responsabilidade da sua aplicação (Fullan & Hargreaves, 2001).

A nível legislativo as condicionantes impõem-se desde logo no âmbito da organização e funcionamento do sistema. Em Portugal, concretamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 30 de Agosto de 2005, refere, no seu artigo 8º que “No 1º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único ... no 2º ciclo ... desenvolve-se predominantemente em regime de um professor por área”. O contexto normativo inerente ao próprio sistema de ensino promove, desde logo, uma balcanização do ensino que restringe a possibilidade das escolas construírem uma cultura colaborativa.

A imposição legislativa enquanto condicionante está bem presente na alínea a) do ponto dois do artigo 42º do Decreto de Lei 75/2008 de 22 de Abril, ao referir que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visam “a articulação e

² No caso do sistema de ensino Português, o currículo é definido a nível nacional pelo Ministério da Educação.

gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional”.

No que respeita à estabilidade do corpo docente das escolas em Portugal, o novo modelo de concurso plurianual, a eliminação dos quadros de zona e consequente afectação dos docentes nesta situação em quadro de agrupamento e, ainda, a possibilidade de recondução dos docentes contratados, parece sobressair como aspecto legislativo positivo.

Ao nível da formação de professores, a legislação restringe em primeiro lugar as possibilidades de oferta, apenas validando para efeitos de progressão na carreira, as acções de formação relativas à área científico-didáctica dos docentes ou a necessidades de funcionamento do agrupamento, tendo as primeiras que representar obrigatoriamente dois terços do total de horas de formação (art.º 15º do Dec-Lei 249/92). Outra imposição deste decreto constitui os centros de formação, com os objectivos de identificar e dar resposta às necessidades de formação, fomentar o intercâmbio e a troca de experiências entre docentes de agrupamentos diferentes e ainda adequar a oferta à procura. De facto cada agrupamento, de forma isolada, dificilmente consegue promover acções de formação que respondam a todas as necessidades de todos os professores, todavia, estes centros apresentam um número muito reduzido de formações, limitando a frequência em cada acção a um reduzido número de professores por agrupamento. Além disso, a sede do centro nem sempre se encontra perto de todos os agrupamentos, exigindo por parte dos docentes, que operam nos agrupamentos mais distantes um esforço acrescido.

Outra limitação legislativa prende-se com os princípios de organização dos horários de trabalho, dispostos no despacho normativo 5321/2011, de 28 de Março, que limita o desempenho de cargos às horas de componente não lectiva de estabelecimento. Desta forma, o sistema limita o acesso a cargos de chefia intermédia unicamente aos professores que têm uma redução de componente não lectiva pela idade, bloqueando, ou pelo menos restringindo, o acesso aos professores mais novos.

Por último, há ainda a considerar a avaliação de desempenho enquanto condicionante da prática dos professores. Embora tendo como pano teórico o diagnóstico da avaliação de necessidades dos professores e das escolas (Day, 1999), a avaliação parece ser um instrumento de controlo por parte dos dirigentes políticos. Ao estabelecer os moldes em que a avaliação se processa o estado pressiona os professores a agir em consonância com os princípios avaliativos formulados centralmente,

especialmente quando a avaliação se traduz quantitativamente e com implicações nas progressões e nas remunerações dos professores.

No caso Português, a avaliação de desempenho veio orientar a nível legislativo a função dos professores nas escolas contemplando quatro dimensões a avaliar em cada ciclo avaliativo de dois anos, estabelecidas pelo despacho nº 16035/2010: (i) uma dimensão profissional, social e ética o professor, (ii) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem onde professor deve promover, planificar, operacionalizar e ainda regular as actividades curriculares dos alunos (iii) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, em que o professor perspectiva o seu desenvolvimento profissional centrado na escola, e, ainda, (iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde professor deve encarar a sua formação como uma estratégia que contribui para a melhoria da sua prática profissional, com base no diagnóstico das suas necessidades e por intermédio da análise problematizada da sua prática pedagógica, da reflexão fundamentada, da investigação individual ou em colaboração com pares ou outros profissionais.

O sistema de avaliação entra, deste modo, em consonância com o disposto no decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto que define como objecto, o perfil geral de desempenho profissional dos professores enquanto quadro orientador dos cursos de formação inicial.

No presente capítulo pretendemos dar uma ideia de como se promovem, constroem e condicionam as culturas profissionais dos professores e conseqüentemente de que modos, estas interferem nas formas de trabalho que preferem e que adoptam ao longo do seu percurso profissional. Importa então definir também, de que modo estas culturas, com especial ênfase nas de base colaborativa, influenciam e beneficiam o desenvolvimento profissional dos professores, assunto este que será abordado no próximo capítulo.

1.6 Balanço e reflexão.

A cultura profissional dos professores, embora não represente totalmente a cultura de uma escola é sem dúvida a face mais visível desta última e a que mais a influencia. De facto o corpo docente representa um dos recursos mais valiosos que as escolas

dispõem para cumprir os seus propósitos. Por outro lado, cada escola apresenta uma cultura diferente de todas as outras, com artefactos, heróis e valores próprios valorizados e partilhados pela comunidade educativa, que influencia e é influenciada pelas relações que se estabelecem entre os seus docentes, pelas culturas individuais de cada um dos seus membros e por factores externos à própria escola.

Por sua vez, a cultura profissional dos professores reflecte as relações interpessoais e intergrupais que se estabelecem a nível colectivo entre os docentes de uma escola, que engloba tanto a substancia como as formas de acção. Se existem aspectos de união nesta cultura, as diferenças individuais e entre grupos de docentes tendem a promover a sua diferenciação, nomeadamente no processo de socialização, nas formas de cultura docente privilegiadas a nível individual e colectivo e, ainda, por acção de condicionantes legislativas, contextuais e inerentes à própria organização social e estrutura física e administrativa da escola tradicional.

A socialização profissional, definida como secundária por Dubar (1997), envolve a aprendizagem de uma série de conhecimentos especializados e a assimilação assim dos valores, crenças e formas de uma cultura. Por outro lado, contempla a intervenção do próprio indivíduo que se adapta à cultura e que a reproduz. A socialização pressupõe, por outro lado, uma dimensão biográfica, de construção da identidade profissional e outra relacional, ao nível das relações que estabelece com os colegas, com os recursos físicos e com a hierarquia e estrutura organizativa e social da escola, repleta de jogos de poder e disputas políticas.

É no âmbito da organização social da escola que se estabelecem também as formas de cultura de trabalho dos professores e que reflectem as características de relacionamento e formas de associação que os professores estabelecem com os seus pares, sejam estas individualistas ou de índole colectivo.

As cultura colaborativas e de colegialidade estão actualmente conectadas com o desenvolvimento profissional dos professores e das próprias escolas, em contraste com a cultura do individualismo que marcou a organização escolar tradicional (Hargreaves, 1998). Porém nem todo o individualismo resulta de uma vontade própria dos professores, estando as suas causas relacionadas mais com condicionantes de contexto e pressões externas, e de eficácia no dispêndio de tempo e energia, e não tanto com opções pessoais. Por outro lado, todos os professores precisam da sua individualidade (Fullan & Hargreaves, 2001) para reflectir de forma isolada, e para cimentar a sua autonomia profissional e independência cognitiva. Além disso, nem todas as formas de

cultura colectivas são sinónimas de colaboração, podendo não implicar um trabalho conjunto, com benefícios e responsabilidades distribuídos por todos os participantes.

A colaboração é difícil de operacionalizar no contexto da escola tradicional e muitos professores não estão familiarizados com esta forma de cultura. Além disso pode esconder a perpetuação das práticas individualistas, e ser utilizada como instrumento para almejar melhores condições de trabalho e estatuto profissional, ou servir apenas para introduzir reformas decretadas administrativamente.

De facto, a simples reunião de professores no mesmo espaço e ao mesmo tempo não significa que eles trabalhem em conjunto seguindo os mesmos objectivos. De facto a colaboração pode ser controlada a nível administrativo e transformar-se numa colegialidade artificial (Day, 1999; Fullan & Hargreaves, 2001), que embora possa representar uma forma de cultura de transição, entre o individualismo e a verdadeira colaboração, por proporcionar a experiência do trabalho em conjunto a docentes tradicionalmente individualistas, pode também implicar uma desmotivação derivada da imposição.

Por outro lado a colaboração pode centrar-se unicamente no seio de um grupo restrito. Neste caso estaremos perante uma cultura balcanizada que Hargreaves (1998) apelidou de colaboração que divide, por promover uma dupla divisão dos professores por área disciplinar e por ciclo de ensino. De facto os professores tendem a pertencer a um só grupo e estabelecem relações pouco fortes com docentes de outros grupos, o que limita a capacidade da própria escola, em sofrer mudanças e em dar resposta aos desafios que lhe são colocados pela sociedade actual.

Não obstante, qualquer forma de colaboração é melhor do que colaboração nenhuma. Além disso a colaboração nas escolas portuguesas só agora está a dar os primeiros passos, pelo que a luta pela implementação de culturas colaborativas mais fortes, deve representar uma das principais mudanças a operar nas escolas e no próprio sistema de ensino, envolvendo não só os professores, como também os órgãos dirigentes, os pais e a comunidade educativa em geral.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

No presente capítulo procede-se a uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Define-se, em primeiro lugar, o conceito de desenvolvimento profissional atribuído por diferentes autores assim como a historicidade e problemáticas que originaram a sua definição actual.

Posteriormente sublinham-se as principais teorias de desenvolvimento profissional, dando ênfase aos estágios de desenvolvimento cognitivo que o professor percorre e ao seu ciclo vital, assim como aos conceitos que em regra lhe são associados como a mudança e a reflexão.

De modo a concretizar o conceito holístico de desenvolvimento profissional proposto por autores como Day (1999) ou Garcia (1999), estabelece-se de seguida um modelo de desenvolvimento centrado na escola, e para o qual concorrem três estratégias preferenciais: a formação, a auto-reflexão e investigação e, ainda, a aprendizagem em colaboração. Em cada uma das estratégias definidas abordar-se-ão os seus conceitos gerais e formas, tentando incorporar de forma coerente, os contributos da colaboração. Finalizado, e de acordo com os objectivos enunciados nesta dissertação, serão dispostos os principais aspectos que envolvem o conceito da inovação das práticas.

2.1 O desenvolvimento profissional.

A qualidade do corpo docente representa, senão o maior trunfo, um dos factores mais relevantes na construção de uma escola eficaz. Uma boa escola compromete-se com o crescimento profissional e com a melhoria das condições de trabalho dos seus professores, promove o desenvolvimento e a qualidade profissional dos professores, de forma contínua e ao longo de toda a carreira, quer pelas relações e trocas de experiências que partilha com os colegas, quer pela interacção com os seus alunos no contexto de sala de aula, tomando o docente como participante activo na “tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (Day, 1999, p. 17).

A visão complexa do desenvolvimento profissional dos professores é todavia recente, já que tradicionalmente os professores sempre gozaram de um estatuto social elevado a par de uma estabilidade ao nível de emprego (Day, 1999), que não se mantém na actualidade. Para compreendermos o conceito actual de desenvolvimento profissional dos docentes, é necessário compreender as condicionantes históricas, políticas e sociais que o originaram.

A sociedade pós revolução industrial exigia da escola apenas a instrução de uma classe operária detentora de uma preparação básica (Garcia, 1999). O ensino caracterizava-se pelo individualismo, pela homogeneidade e pela visão do professor e da sua classe, e da sociedade que não mutavam constantemente e de modo acelerado, pelo que o professor podia manter as suas práticas por longos períodos sem sentir uma necessidade de mudança. De facto a imagem tradicional, perspectiva o professor como um indivíduo que trabalha “com crianças no interior da sala de aula a fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos e manter a ordem, apresentar materiais, avaliar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros” (Hargreaves 1998, p. 15).

O período de 30 anos que se seguiu à segunda grande guerra foi marcado por um aumento da oferta educativa, pela massificação do ensino e pelas promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (Canário, 2005). As bruscas transformações socioeconómicas dos anos setenta fizeram disparar os custos de produção, inflacionaram o custo de vida e aumentaram o desemprego e as desigualdades sociais, ditando uma desvalorização dos diplomas, garantia até então de pleno emprego.

Como resultado, e após atravessar um tempo de promessas, a escola vive actualmente um tempo de incertezas (Canário, 2005), num mundo em constante mudança que lhe induz, de forma contínua desafios ao nível tecnológico, económico e social (Day, 1999). A par dos desafios, a escola é confrontada também com uma série de exigências. Se, por um lado, a sociedade pede à escola uma educação para todos, o aumento da escolaridade obrigatória, um conceito de formação ao longo da vida e de desenvolvimento integral do aluno, e por outro, exige-lhe que lute activamente contra as desigualdades sociais, abandono escolar, taxas de desemprego juvenil elevadas e tensões étnicas, religiosas e racistas (Day, 1999).

Outra mudança importante reporta à extensão das actividades do ser professor para fora da sala de aula, que se têm tornado, nos últimos anos, mais frequentes, complicadas e profundas, envolvendo planificações em colaboração, participação em programas de desenvolvimento profissional, contactos mais frequentes com os pais, para tratar não só de assuntos ligados ao contexto de sala de aula e, ainda, um aumento da carga burocrática e uma maior prestação de contas quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores (Hargreaves, 1998).

A escola enquanto instituição “serve um determinado tempo” e configura-se em “função das características dum determinado tempo” (Ferreira, 2005, p. 179), pelo que é de esperar que as mudanças sociais impliquem mudanças na organização da escola e nos actores que aí operam. A sociedade actual exige deste modo que os professores extravasem a dimensão prática do ensino-aprendizagem, e que sejam detentores de uma formação ampla e que concorram para resolução dos problemas que a escola enfrenta. A par desta exigência, há que reconhecer que o conhecimento dos alunos transforma-se com uma velocidade crescente pelo que em resposta ao direito que os alunos têm de aprender, cabe aos professores continuar também a aprender (Marcelo, 2009).

Este mesmo autor define o desenvolvimento profissional dos professores como um processo construído na escola, por acção de experiências formais e informais vivenciadas individual e colectivamente. Com base no trabalho de Villegas-Reimers (2003), Marcelo (2009) conclui que o professor constrói o seu conhecimento; ao longo do tempo e relacionado os conhecimentos novos com os já adquiridos e interiorizados; com foco na escola e baseado na prática diária do docente; condicionado pelas reformas educativas; por acção reflexiva individual ou em colaboração com os seus pares; adoptando diferentes formas e percursos consoante a escola onde opera.

Já para Garcia (1999, p 137), o desenvolvimento profissional ocorre de forma contínua, caracteriza-se por uma série de mudanças que se manifestam em resposta à resolução de problemas escolares. Isto é, envolve uma atitude de “permanente pesquisa, de questionamento e busca de soluções”, em conjunto com os seus pares e que se desenrola no contexto em que trabalham, na própria escola onde actuam. Alargando o círculo que envolve o crescimento profissional dos professores, Day (1999, p. 21) refere que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas em benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. È o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Com base nos trabalhos de Glickman (1998), Gonçalves (2009, p. 25) define que “cada docente se torna no professor que é” pela (i) acção conjugada de aspectos biográficos pessoais e profissionais, aspectos de personalidade e pessoais, (ii) aspectos inerentes ao trabalho de escola e ao exercício da profissão e que (iii) se desenrola “através de transições de vida” em diferentes fases de desenvolvimento cognitivo.

As definições anteriores sublinham que os docentes crescem sobretudo em resultado do trabalho que desempenham na escola, sendo de esperar que as escolas promovam o desenvolvimento profissional do seu corpo docente, concorrendo desta forma para um aumento da sua eficácia enquanto agentes de ensino. Neste campo cabe às escolas gerar, em primeiro lugar, um ambiente propício à experimentação, que incuta nos professores envolvidos um sentimento de segurança no arriscar de novas estratégias e concepções; em segundo, um trabalho colaborativo de índice reflexivo, e num ambiente de confiança que leve em conta os interesses, necessidades e receios dos participantes (Marcelo, 2009).

Por outro lado há que ter em consideração o próprio desejo do professor em inovar (Saraiva & Ponte, 2003). Torna-se, portanto, imperioso valorizar os professores, enquanto profissionais autónomos, responsáveis pelo seu trabalho e com potencialidades próprias. Segundo estes autores, o desenvolvimento profissional “pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores” (Marcelo, 2009, p. 16) e envolve dois factores fundamentais: a necessidade de mudança e adaptação e a predisposição para colaborar com os seus pares, de forma activa na resolução de problemas educacionais.

A necessidade imperiosa e actual dos professores aprenderem, induz uma maior compreensão do como e de que formas os professores aprendem ao longo da carreira. Tal como apontam Fullan e Hargreaves (2001, p. 53), existem múltiplos factores que condicionam o desenvolvimento dos professores destacando: “a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão e o sistema de valores e de crenças educativas dominante nessa altura ... o estágio da vida e da carreira em que o professor se encontra ... e as suas atitudes em relação à mudança”. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores engloba toda e qualquer experiência de aprendizagem, seja esta adquirida através de (i) instrução directa onde se engloba a formação inicial e contínua; (ii) aprendizagem na escola, realizada por intermédio de trabalhos de investigação ou por interacção com os colegas e por último (iii) a aprendizagem fora da escola (Lieberman, 1996, citado por Day, 1999).

Deste modo, podemos inferir que a compreensão da evolução profissional dos docentes implica um conhecimento significativo tanto ao nível das teorias de desenvolvimento profissional; bem como das principais estratégias de desenvolvimento utilizadas na formação dos docentes e, ainda, perspectivando a centralidade da função docente no processo de ensino aprendizagem, do modo como os professores desenvolvem, incorporam e se relacionam com a inovação das práticas.

2.2 Teorias do desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores não é simples e contínuo, está sujeito a avanços e recuos, alterna entre momentos de estabilidade e épocas de crise determinadas em parte pelas mudanças vitais (Garcia, 1999), é também caracterizado

por um testar contínuo de práticas, pelas tentativas e pelos erros, pela obrigação de dar respostas a problemas educativos e sociais, condicionado pelos conflitos, pelas afinidades pessoais e políticas e pelos aspectos legislativos e organizativos da própria escola e, ainda, pela própria dimensão e formação pessoal, cognitiva e cultural do próprio sujeito. Estes aspectos condicionam o desenvolvimento profissional dos docentes pelo que importa neste campo, conhecer, para melhor compreender o processo, algumas das teorias de desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente na área da mudança dos professores, do desenvolvimento cognitivo e dos ciclos vitais dos professores.

2.2.1 A mudança.

Os discursos pedagógicos têm vindo a acentuar uma necessidade de mudança ao nível da escola e das práticas. Porém, na maioria dos casos, as propostas de mudança, estabelecidas por via de reformas educativas, não são bem aceites e implementadas de imediato por não terem em atenção a dimensão pessoal da mudança dos docentes além do facto de muitos professores apresentarem também “dúvidas e desacordos sensatos sobre a validade daquilo que se lhes pede que façam de como isso encaixa naquilo que já fazem e de como se relaciona com a multiplicidade de modelos que vêm chegar e partir” (Fulan & Hargreaves, 2001, p. 46).

De facto, estas reformas tendem a considerar que o “interesse público, a qualidade das soluções propostas, a superioridade técnica e racional, e até a legitimidade das elites” (Lima, 1994, p. 67) bastam para garantir o sucesso das mudanças legisladas, cabendo aos professores receptores a sua aplicação passiva. Todavia as mudanças legislativas exigem um espaço temporal significativamente longo de aplicação (Lima, 1994). A mudança implica tempo para ser implementada, muito pelo sentimento de insegurança dos professores, motivado em parte pelo não domínio das novas práticas ou metodologias e costumes (Garcia, 1999). Uma mudança definitiva terá sempre que passar por uma interiorização em toada lenta, já que o crescimento humano pode ser “alimentado e estimulado mas não pode ser forçado” (Fulan & Hargreaves, 2001, p. 53).

Além do mais as mudanças legislativas devem considerar que não existem soluções óptimas e uniformes aplicáveis a qualquer contexto e que a mudança deve implicar a compreensão das componentes “institucionais, geográficas, culturais,

profissionais, e requerem a participação empenhada de todos os implicados no processo” (Lima, 1994, p. 68).

Ainda a este respeito, Hargreaves (1998), sublinha que as mudanças por via legislativa estão geralmente subjacentes a fenómenos como o insucesso e o abandono escolar, e de que os falhanços educativos são em grande medida responsabilidade da falta de competências, conhecimentos ou princípios dos professores pelo que impõe medidas de intervenção e controlo que se reflectem numa cada vez maior prestação de contas por parte dos professores.

Deste modo, estas medidas políticas não reflectem um desejo de mudança dos professores, antes pelo contrário, não a compreendem ou tentam anulá-la, o que leva inevitavelmente a uma resistência (Hargreaves, 1998). A literatura indicia que todos os professores apresentam uma certa resistência à mudança. Por muito reduzida e imperceptível que seja, essa resistência tem o poder de tornar inviável qualquer processo de mudança (Lima, 1994).

Os professores podem reagir de modos diferentes á mudança, uns participam de forma activa, outros agem de modo passivo e outros reagem negativamente por oposição, sendo que para a maioria dos professores “a questão central da mudança é a de saber se ela é de facto prática (...) na ética prática dos professores, existe um forte sentido daquilo que resulta ou não” (Hargreaves, 1998, p.13). A resistência à mudança não representa deste modo um aspecto negativo, já que nada garante que a mudança acarrete benefícios (Lima, 1994), implica sim, tal como Garcia (1999, p. 47) sublinha, que “os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas”, são indivíduos autónomos, capazes de construir o seu próprio conhecimento prático, que possuem as suas crenças, os seus valores que condicionam as suas atitudes e forma de estar dentro da profissão.

Referindo-se ao trabalho de Guskey (1986), Garcia (1999), refere que os professores são capazes de mudar as suas práticas sem estarem plenamente convencidos destas representarem um benefício para os alunos, contudo a mudança só ocorre na realidade quando as crenças³ e as atitudes sofrem uma mutação em resultado da percepção de que as novas práticas reflectem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Day (1999) estabelece três princípios sobre o desenvolvimento e a mudança:

³ Marcelo (2009) define crenças como proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro.

1. O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (activamente) e não é desenvolvido (passivamente);
2. A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, simbólica e artificial;
3. A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação e a transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Com base na literatura, Marcelo (2009) salienta três categorias de experiências que influenciam directamente as crenças dos professores: as experiências pessoais, (crenças familiares e culturais, relativas a si, e aos outros, e ideias referentes à escola e à sociedade); experiências de trabalho na escola (crenças relativas às matérias e a modos de ensino) e as experiências de sala de aula (formadas ainda quando estudante sobre o trabalho de professor). Nesta linha, o autor sublinha que as crenças pré-adquiridas, influenciam significativamente o modo como os professores interpretam e valorizam as acções de desenvolvimento profissional.

Fullan e Hargreaves (1991) identificam seis problemas que se colocam à mudança das práticas nas escolas:

1. *Sobrecarga* - Expectativas e as pressões da sociedade face ao trabalho dos professores aumentaram significativamente nos últimos anos obrigando à ampliação do campo de acção profissional da classe docente que lida agora com “mais responsabilidades, uma maior prestação de contas e a necessidade de lidar com um leque mais alargado de aptidões e de comportamentos na sala de aulas” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 20);
2. *Isolamento* - O isolamento profissional dos professores limita o acesso a novas práticas e ideias, impede os professores de obterem um feedback da qualidade do seu trabalho, perpetuando a continuidade de práticas ineficientes e em desuso;
3. *Pensamento de grupo* - Muito embora a colegialidade se tenha vindo a afirmar como um veículo fundamental no combate ao isolamento dos professores, apresenta também aspectos negativos. Os professores podem colaborar por obrigação, sem produzir grandes resultados, assim a colegialidade pode desviar

os professores do foco principal da missão educativa e que se traduz nas actividades com os alunos além de condicionar frequentemente a inovação na resolução de problemas individuais em favor do pensamento colegial;

4. *Competência não aproveitada* - O isolamento tem dois significados “quaisquer que sejam as coisas milagrosas que os professores possam fazer ninguém dará por elas e quaisquer que sejam más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 29). Nesta perspectiva a mudança passa por estimular o talento subaproveitado dos docentes e valorizar o que estes têm para oferecer. Muitos docentes são de facto bons naquilo que fazem e poderiam melhorar as suas práticas se partilhassem as suas competências com os seus pares, se a colocassem ao serviço de todos. Torna-se desta forma imperioso que os professores utilizem as suas competências de forma mais eficaz de modo a promover uma verdadeira aprendizagem colectiva;
5. *Limitações do papel de professor* - Ao passar anos a fio agindo de uma determinada forma e implementando repetidamente as mesmas práticas o professor “reduz o empenhamento, a motivação e a eficácia” (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* p. 31), fica cada vez mais longe das inovações praticadas pelos outros docentes. Por outro cabe aos professores assumirem a responsabilidade na tomada de decisões de modo a evitar as imposições das forças externas à escola;
6. *Reformas falhadas* - As reformas educativas falham em larga escala porque os recursos são parcos face à dimensão dos problemas; os resultados são exigidos em prazos diminutos; tentam-se generalizar tendências sem ter em conta o contexto; remodela-se ao nível estrutural negligenciando-se as questões de ensino e o desenvolvimento dos professores; não se fornece apoio à execução das reformas nem estas conseguem obter a aprovação da classe docente.

Huberman (1988, 1991, citado por Fullan & Hargreaves, 2001) sublinha a existência de uma relação aparente entre o desaprovação e o envelhecimento. A investigação levada a cabo pelo autor salienta que os professores a meio e no final da carreira, estão menos abertos a implementar mudanças nas suas práticas, ou por já terem presenciado e antecipado o fracasso de tentativas de mudança anteriores ou por terem participado em inovações que falharam. Os professores entrevistados, situados num estágio mais inicial da carreira, também não se mostram em regra totalmente confortáveis com a mudança. Embora não se oponham a ela nem a ignorem, reagem-lhe com cautela, e de forma selectiva. Embora este último grupo de professores não esteja

disposto a abandonar as práticas que já domina, demonstra-se mais disponível para participar em pequenas mudanças e experiências práticas e mais abertos à colaboração e ao trabalho em equipa, especialmente com colegas com os quais detém maior afinidade.

No capítulo da inovação das práticas pedagógica, postula-se que estas dificilmente se concretizam sem que haja uma aprendizagem por parte dos professores. Sendo que toda a aprendizagem implica uma mudança, estabelece-se por lógica que a inovação das práticas requer uma mudança por parte dos docentes. Cardoso (2001) conclui, com base num estudo sobre a receptividade dos professores à inovação pedagógica, que existem três factores que influenciam a atitude dos professores face à inovação: (i) as características de personalidade, (ii) o contexto escolar e (iii) a formação contínua.

As características de personalidade são as que mais influenciam a receptividade à inovação já que os professores “mais abertos à experiência, à inovação, tolerantes à ambiguidade, motivados intrinsecamente e predispostos a correr riscos tendem a ser mais receptivos à inovação pedagógica” (Cardoso 2001, p. 45). Também a percepção que os professores têm relativamente à predisposição do contexto escolar para a inovação, onde se enquadram os relacionamentos entre professores e alunos, e o desenvolvimento e autonomias profissionais do professor influenciam a receptividade à inovação dos docentes. Por último, a autora conclui que os professores que se envolvem com maior frequência em cursos de formação, investigações ou trabalhos de divulgação tendem a manifestar-se mais disponíveis para a mudança e para inovar as práticas.

A autora propõe com base nos factores descritos, três tipos de medidas precursoras de atitudes positivas face à inovação nas práticas: (i) medidas de mudança das atitudes pessoais (identificação dos professores mais predispostos à mudança, selecção dos candidatos aos cursos via ensino e incentivos à permanência dos professores mais talentosos no ensino); (ii) medidas de contexto escolar (condições para uma maior e melhor interacção entre professores e alunos e que concorram para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor); e por último (iii) medidas na área da formação contínua.

2.2.2 Ciclo Vital dos Professores.

Uma outra teoria de desenvolvimento profissional sublinha a importância de reconhecer que os professores passam por várias fases ou etapas no decurso seu do ciclo vital. Não sendo um objectivo desta dissertação apresentar todos os modelos formulados na literatura, optamos apenas por cingir à visão de dois autores, um investigador nacional e um nome sonante na literatura sobre o tema.

Em primeiro lugar, Gonçalves (2009, p. 24), consolida esta tipologia de modelo encarando a “carreira docente como percurso de desenvolvimento e formação” e conclui, com base num estudo qualitativo em que entrevistou 42 professoras, que o desenvolvimento profissional se constrói temporalmente ao longo de cinco fases ou etapas, que descrevemos de modo sumário:

1. Início - Ocorre nos primeiros quatro anos de carreira e caracteriza-se por pela “sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda algo idealizado” (*op. cit.* p. 26);
2. Estabilidade - Oscila entre os 5 e os 7 anos, período onde o professor assume mais confiança nas suas capacidades e uma maior satisfação e gosto pelo seu trabalho profissional;
3. Divergência - Entre os 8 e os 14 anos de ensino, os professores adoptam uma posição positiva continuando “a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional” (*op. cit.* p. 26) ou uma atitude negativa, marcada pelo cansaço e pela rotina da actividade profissional;
4. Serenidade - Ocorre entre os 15 e os 22 anos de serviço e caracteriza-se por uma “acalmia” resultante de um maior capacidade de distanciamento e de reflexão e pelo sentimento de satisfação derivado do sentimento de “saber o que se está a fazer, na convicção de que se faz bem” (*op. cit.* p. 26);
5. Renovação do interesse e desencanto: Marca o final da carreira onde se verifica uma nova dicotomia entre a maioria que sofre com o desencanto, saturação e espera pela reforma e alguns que renovam o seu interesse pela profissão.

O modelo apresentado por Gonçalves (2009) corrobora a teoria que Huberman (citado por Garcia, 1999 e por Loureiro, 1997) desenvolveu no final da década de 80, e que tem merecido grande destaque na literatura de investigação educacional. Neste

modelo, o autor estabelece uma relação entre cinco etapas ou fases da carreira com os anos de serviço do docente:

1. Transversal à maioria dos estudos sobre o tema, Huberman define a entrada na carreira como a primeira das etapas. Dura cerca de três a quatro anos, período durante o qual o jovem professor experiencia por um lado, a sensação de sobrevivência, de choque dos ideais pré-concebidos com a realidade da sala de aula e por outro, a descoberta, o orgulho de leccionar para uma classe e o entusiasmo característico dos primeiros anos;
2. Após a entrada, ocorre uma breve fase, com a duração de cerca de três anos, de estabilização, caracterizada por uma maior autonomia e sentimento de facilidade, decorrentes do domínio de um maior número de técnicas pedagógicas e didáticas e de compromisso entre o professor e a escola com maior envolvimento na tomada de decisões;
3. A terceira fase, entre os 7 e os 25 anos de carreira pressupõe três tipos diferentes de percursos. Alguns professores experimentam e diversificam as suas práticas na tentativa de melhorarem a sua actividade profissional, outros tentam a promoção profissional por intermédio de cargos administrativos e um terceiro grupo que vai reduzindo o seu investimento na profissão, adquirindo rotinas e podendo até mesmo questionar-se acerca da sua continuidade no ensino;
4. Entre os 25 e os 35 anos de carreira, alguns professores optam por uma atitude de serenidade e de distanciamento afectivo, não se preocupam tanto com os problemas regulares das turmas nem com possíveis promoções, reduzem a sua ambição pessoal e passam a desfrutar mais do ensino. Convertem-se “na coluna vertebral da escola, os guardiões das suas tradições” (Garcia, 1999, p. 65). Outros optam pelo conservadorismo, pelas lamentações relativamente a tudo, pela resistência à mudança e às inovações;
5. Por último, a preparação da jubilação, onde se podem verificar três padrões de reacção: uma perspectiva positiva e de aperfeiçoamento das capacidades profissionais; um padrão defensivo em que o professor, tal como na reacção anterior, mantém o interesse em continuar a aprender e a especializar-se, embora evite experiencias que impliquem um aumento da sobrecarga de trabalho; ou um padrão de desencanto e descomprometimento profissional.

Embora as teorias baseadas numa distribuição de professores por diferentes fases da vida e períodos da carreira, é importante salientar que além desta relação, estas duas concepções relacionam-se também com os estágios de desenvolvimento cognitivo (Day, 1999). Desta forma, este autor enuncia que a idade ou etapa da carreira não relaciona directamente o professor com a sua etapa de desenvolvimento nem como poderá agir ou participar em actividades de desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, as actividades de crescimento profissional devem contemplar também o desenvolvimento conceptual, uma maior maturidade e ainda o desenvolvimento moral. Neste sentido, importa conhecer de que modos se desenvolvem estes aspectos, enquadrados numa visão do professor enquanto sujeito adulto (Day, *op. cit.*).

2.2.3 A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos professores.

Sendo os professores, pessoas adultas, é necessário compreender também, de que forma aprendem os sujeitos adultos. A partir da literatura sobre o tema, Garcia (2009) apelidou de estilos de aprendizagem das pessoas adultas. Se, por um lado, existem pessoas que gostam de aprender por iniciativa própria e sem orientação externa, outras preferem aprender de forma apoiada, secundados por livros ou supervisores; se algumas pessoas se orientam para a incerteza dos resultados e consideram na sua aprendizagem a opinião de todos os intervenientes no processo, outras preferem seguir a segurança figurada na opinião da maioria. Ainda Garcia (*op. cit.*) sublinha que os estilos de aprendizagem mais autónomos e independentes proporcionam aos adultos aprendizagens mais significativas.

Ainda na temática da aprendizagem de adultos, Knowles (1984, citado por Garcia, 1999), define cinco princípios subjacentes ao conceito de Andragonia⁴: (i) Os adultos evoluem de uma condição de dependência para a autonomia; (ii) a actividade quotidiana dos professores proporciona-lhes um vasto rol de experiências que são utilizadas como recurso de aprendizagem; (iii) os professores constroem o seu próprio conhecimento prático com base em reflexões sobre as práticas que utilizam ou sobre a actividade escolar; (iv) as aprendizagens dos professores são mais consistentes quando tem por base a resolução de problemas e o suprimento de necessidades do quotidiano do que

⁴ Knowles, citado em Garcia (1999, p. 57) define andragonia enquanto ciência de educação para adultos.

quando implicam simplesmente o conhecimento de novos conteúdos; e (v) os professores aprendem de forma mais significativa quando impulsionados por recompensas intrínsecas e não tanto por recompensas extrínsecas.

Em segundo lugar há que compreender as etapas que constituem o desenvolvimento cognitivo dos professores, os aspectos cognitivos e emocionais que caracterizam cada etapa, nomeadamente no que respeita às concepções, ao desenvolvimento cognitivo e intelectual, aos valores e ao desenvolvimento do “Eu” assim como as necessidades características dos professores em cada fase.

As teorias das etapas do desenvolvimento salientam que os professores, em cada etapa processam as suas experiências por intermédio de estruturas cognitivas, sendo menos complexas num patamar ou fase mais precoce, evoluindo progressivamente para estruturas mais complexas em fases posteriores. Deste modo, o desenvolvimento que ocorre numa etapa específica, pelas interações recíprocas entre o indivíduo e o contexto, proporciona ao professor uma nova estrutura cognitiva e o avanço para uma nova etapa de desenvolvimento (Garcia, 1999).

Ainda este autor, com base em diferentes escalas de desenvolvimento retiradas da literatura, sublinha a existência de três etapas de desenvolvimento conceptual. Numa primeira etapa, o professor sente a necessidade de controlar os aspectos técnicos e culturais da profissão. A insegurança leva-o a submeter-se às normas estabelecidas pelos pares e a tentar-se adaptar aos valores e às crenças culturais instituídas.

A segunda etapa caracteriza-se pela transposição progressiva do nível concreto para outro mais abstracto, adquirindo o professor maior autonomia e capacidade de análise de situações e de resolução de problemas. Um último nível corresponde a um “elevado nível de desenvolvimento conceptual, abstracção, capacidade de resolução de problemas (...) manter relações interpessoais e (...) favorecer um clima de colaboração (Garcia, 1999, p. 59). Independentemente destes modelos apresentados, Pickle, (1985, citado por Garcia, 1999, p. 60) menciona que os professores evoluem progressivamente até níveis cada vez mais altos de maturidade sendo que:

A maturidade dos professores é atingida através de um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica e filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos superiores, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal.

Embora, vários estudos comprovem que os adultos em geral, e por conseguinte também os professores, atravessam diferentes etapas de desenvolvimento, não podemos deixar de sublinhar que “o fazem de diferentes formas, em distintos momentos e em função de diversas circunstâncias” (Day, 1999, p. 110) e também em contextos variados.

Com base na literatura, este autor salienta ainda, que o desenvolvimento profissional deve contemplar a história de vida do professor assim como as fases críticas e normais de desenvolvimento. Existem factores internos e externos que estimulam e induzem fases críticas de desenvolvimento, caracterizadas por uma aprendizagem rápida e que alternam com outras de crescimento menos acelerado. Por outro lado, o desenvolvimento profissional ocorre em diferentes áreas, podendo um mesmo professor apresentar diferentes níveis de desenvolvimento em cada uma delas (Day, *op. cit.*). Isto significa que um professor pode ser um perito na área da avaliação das aprendizagens e revelar simultaneamente um conhecimento muito limitado ao nível do Direito Administrativo Escolar, o que se justifica pela tomada de decisões relativas ao seu desenvolvimento profissional em função das suas necessidades de aprendizagem, sentidas ou impostas.

Há então que considerar as necessidades de desenvolvimento de cada professor e que podem estar relacionadas com a atribuição de novas funções ou papéis; com a necessidade de repensar e reformar as práticas de ensino; de forma a alcançar uma perspectiva mais ampla sobre diferentes temáticas do ensino ou ainda para promover a autoconfiança (Day, *op. cit.*).

2.3 Estratégias de desenvolvimento profissional dos professores.

A escola enquanto instituição, o currículo e a inovação das práticas, o conceito de ensino e os professores, enquanto principal agente educativo, representam quatro áreas de conhecimento didáctico com ligações muito próximas. O desenvolvimento profissional dos professores surge como agente capaz de unir uma “práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Garcia, 1999. p. 139). Deste modo, o crescimento dos professores enquanto profissionais e o desenvolvimento da escola onde estes

exercem as suas funções, ocorrem paralelamente e influenciam-se directamente, não se podendo perspectivar um sem o outro. Ainda Garcia (1999) define com base na literatura, três pressupostos que sustentam a importância do desenvolvimento profissional centrado na escola:

1. Os adultos aprendem melhor quando confrontados directamente com os problemas. O desenvolvimento do currículo exige a aprendizagem de novos conteúdos, formas didácticas e de avaliação o que se reflecte na melhoria das competências profissionais dos docentes;
2. Os professores compreendem melhor o que tem de melhorar, a partir dos problemas concretos do seu local de trabalho;
3. Os professores adquirem conhecimento ao se envolverem no desenvolvimento da escola ou do currículo.

Vendo a escola como unidade fundamental de mudança, formação e melhoria do ensino, Garcia (1999) refere três aspectos que condicionam este tipo de desenvolvimento: (i) uma rede de lideranças intermédias que instrua os professores e fomenta a mudança e as inovações; (ii) uma cultura colaborativa centrada numa visão e em objectivos comuns e partilhados por todos os professores e, por último, uma gestão democrática e participada dos professores. Para concretizar esta gestão, as políticas educativas nacionais devem permitir às escolas deter maiores índices de autonomia, nomeadamente na selecção de professores, na organização curricular, ao nível da autonomia financeira para implementar o currículo e para promover de modo mais incisivo o desenvolvimento profissional dos seus professores e, ainda, para implementar práticas de auto-avaliação com análise de necessidades de formação.

Com base nos trabalhos de Sparks e Louchs-Horsley (1990), Garcia (1999) define cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional: enquanto profissional autónomo; baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão; através do desenvolvimento e inovação curricular centrado na escola; por intermédio da formação e ainda através da investigação.

Partindo destes modelos, o autor sintetiza três grupos de situações de desenvolvimento profissional. Existem as (i) situações de desenvolvimento individual como a autoformação em cursos de especialização ou a reflexão individual; as (ii) situações de desenvolvimento em pequeno grupo, que englobam a observação mútua de

pares e posterior análise e reflexão, a planificação e análise de projectos de inovação entre professores da mesma escola e, ainda, os seminários entre professores de escolas diferentes; e existem também (iii) situações de desenvolvimento em grande grupo onde se inclui a reflexão centrada na escola concretizada pela totalidade do corpo docente ou projectos de parceria entre escolas diferentes.

Corroborando a visão do desenvolvimento profissional numa perspectiva holística, em que o todo representa mais do que a soma das suas partes, podemos inferir do trabalho de Day (1999) quatro componentes essenciais do crescimento profissional docente: (i) a auto-renovação que envolve um plano de desenvolvimento pessoal do professor pautado pela auto-avaliação das suas necessidades e pela auto-investigação, que amplia as suas aprendizagens sobre a sua prática num processo de constante reflexão e mudança; (ii) o desenvolvimento profissional centrado na escola e construído enquanto participante na melhoria da escola; (iii) a formação inicial e contínua dos professores; (iv) e, por último, a aprendizagem em contexto colaborativo e por intermédio de parcerias.

Com base numa perspectiva multifacetada, apresentamos nos capítulos seguintes um modelo de desenvolvimento profissional dos docentes centrado na escola e ao longo da vida, e para o qual concorrem três aspectos fundamentais: (i) a formação, inicial e na forma de cursos; (ii) o auto-desenvolvimento promovido pela reflexão e pela investigação individual e colectiva e, por último, (iii) a aprendizagem em contexto colaborativo.

2.3.1 Formação de Professores

A formação de professores tem vindo a assistir nos últimos anos a mudanças profundas, quer ao nível das metodologias e formatos de formação utilizados, quer no modo como é encarada pelos próprios profissionais e pela sociedade em geral, num quadro de resposta às “mudanças organizacionais, curriculares, extra-curriculares e outras, definidas no quadro de sucessivas reformas e políticas educativas, que exigem dos professores novos papéis e novas competências.” (Estrela & Freire, 2008, p. 3).

Actualmente e sob a influencia de um quadro de formação Europeu, o grau de Mestre torna-se imprescindível para a entrada na profissão docente, compreendendo qualquer candidato a professor uma passagem por três fases: uma licenciatura, com um

carácter científico; um mestrado, de cariz didáctico e pedagógico e, por último, um período probatório que realize uma transposição entre o mundo académico e o profissional (Nóvoa, s. d.).

Numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida e com um aumento progressivo da velocidade de mudança “Os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira” (Ponte, 1994. p. 1). Deste modo as exigências da mudança requerem cada vez mais uma formação profissional contínua e ao longo da vida (Forte, 2005).

Corroborando esta necessidade, e tendo em conta que o conhecimento dos alunos se transforma a uma velocidade crescente, cabe ao professor, em resposta ao direito que os alunos tem de aprender na escola, continuar também a aprender (Marcelo, 2009).

Nesta perspectiva, destacam-se de seguida, alguns dos aspectos e conceitos mais relevantes de uma formação de professores ao longo da carreira quer durante a formação inicial, quer em acções de formação contínua em diferentes contextos de formação.

2.3.1.1 A formação inicial.

A este respeito, Garcia (1999) salienta que a formação inicial dos professores tem sido imposta ao longo da história, por acção das necessidades políticas, culturais e sociais dos estados. Numa perspectiva histórica e analisando a evolução de formação de professores em Portugal podemos constatar, não só que as mudanças na formação corresponderam a estas necessidades como ocorreram de modo cada vez mais rápido.

Até ao final do século XIX e apesar de alguns esforços na melhoria das condições de ensino e de formação de professores, nomeadamente pela implementação da rede de colégios Jesuítas⁵ e posteriormente pela reforma pombalina, as aulas continuavam a decorrer principalmente na casa dos Mestres de primeiras letras que não detinham uma formação específica enquanto professores e a quem se exigia apenas que fossem cidadãos modelo, podendo ser detentores de habilitações académicas muito diferentes (Ferreira, 2005).

⁵ Ferreira, (2005); sublinha que os jesuítas fundaram em 1542 o seu primeiro colégio em Coimbra do qual saiam professores para outros colégios jesuítas noutras cidades do país.

Ainda o mesmo autor, salienta que, com a implantação da República, os novos governantes norteados pela premissa de mudança da mentalidade do povo português por acção de reformas educativas, estabelecem que a formação de professores para o ensino normal passa a realizar-se em escolas normais em regime de co-educação, enquanto a formação dos professores do ensino secundário ficou a cargo das Universidades. Já com o estado novo, a acção das ideias fascistas leva ao afastamento dos professores incómodos ao regime e imposição do livro único especialmente nas disciplinas onde se pretendia uma maior transmissão de valores, são extintas as escolas normais e instituem-se as Escolas do Magistério Primário.

Actualmente, os professores recebem uma formação inicial exclusivamente em Universidades e que tem por missão assegurar, segundo Garcia (1999), três funções: (i) formação e treino; (ii) certificação de um conjunto de competências para exercer a profissão docente e (iii) poder ser, tanto um agente de mudança como “contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante” (*op. cit.* p. 77).

Nóvoa (s. d.) defende, além do cariz fundamental do domínio científico na área em que irão trabalhar, a existência de uma imperiosa necessidade do desenvolvimento profissional dos professores ocorrer num contexto de formação no interior da própria profissão e ao longo de toda a carreira. Deste modo, o autor sublinha que a formação dos professores deve:

1. Ser orientada para uma acção e centrada no trabalho concreto a realizar nas escolas: por intermédio da análise e procura de soluções para casos concretos; de um horizonte histórico onde figuram não só as explicações actuais como também as que foram abandonadas e as alternativas; da reelaboração de teorias existentes e aplicação a novas situações e ainda pela responsabilização dos futuros professores face á inovação e a uma necessidade de mudança constante;
2. Devolver a formação dos professores aos professores, atribuindo aos professores mais experientes um papel activo na formação dos mais novos que adquirem e assimilam simultaneamente a cultura profissional;
3. Incluir a dimensão pessoal da profissão docente numa perspectiva de auto-reflexão e auto-análise do professor enquanto profissional que trabalha sobre si próprio e sobre as suas práticas num processo constante de auto-formação;
4. Dar ênfase ao trabalho colaborativo e realçar a importância dos projectos educativos de escola. Sendo a “competência colectiva mais do que o somatório das competências individuais” (*op. cit.* p. 7) importa conceber a escola como

local de partilha de práticas, ideias e reflexão conjunta que sublinha a noção da docência enquanto momento colectivo;

5. Reforçar o princípio da responsabilidade social, atribuindo poder de decisão às entidades públicas nos assuntos educativos e em simultâneo garantir um fortalecimento do poder público dos professores e uma maior envolvimento ao nível social.

Dando ênfase à construção de uma cultura profissional de ímpeto colaborativo entre os professores das gerações futuras e entendendo que esta passa necessariamente por uma mudança nas práticas de formação inicial dos docentes Thurler e Perrenoud (2006) sintetizam seis aspectos fundamentais que concorrem para esta transformação metodológica:

1. Reconhecer que o individualismo dos docentes não é a penas uma questão de carácter mas também um aspecto enraizado na cultura e história profissional dos professores, sendo imperioso trabalhar nos candidatos a docentes, uma nova visão da profissão, pautada pela colaboração;
2. Distinguir o trabalho colaborativo das afinidades pessoais, de modo a que os candidatos a professores compreendam que “ a introdução de um novo elo numa rede de relações vai destruir antigos equilíbrios, em geral arduamente atingidos, e que será preciso investir uma grande energia para renegocia novos acordos” (*op. cit.* p. 368).
3. Saber ,por um lado, não colaborar quando necessário, compreendendo que uma colaboração em excesso acarreta o risco de paralisia pela morosidade na tomada de decisões e compreender, por outro, que a colaboração desenvolve-se ao longo do tempo, caracteriza-se por problemas de comunicação e conflitos de poder e de interesses e só ocorre em equipas de professores que partilham uma visão e objectivos comuns, e onde se sentem valorizados pelo seu contributo.
4. Apropriar-se de instrumentos psicossociológicos, éticos e jurídicos que tornem os jovens professores menos vulneráveis nas relações com os colegas e com as instituições, mais capazes de se relacionar com os colegas e a lidar com dilemas de ordem ética e ainda detentores de um conhecimento jurídico na área do trabalho colectivo onde se inclui os conceitos de propriedade intelectual ou de responsabilidade colectiva.
5. Aprender a enfrentar crises e conflitos com capacidades e instrumentos na área da dinâmica de grupos.

6. Funcionar colaborativamente em várias modalidades, com diferentes colegas e outros profissionais, reconhecer a modalidade de colaboração mais eficaz em cada contexto de colaboração tendo em conta o objectivo e por último ter a capacidade de reconhecer rapidamente os modelos de colaboração e as resistências existentes em cada estabelecimento de ensino.

2.3.1.2 A formação contínua.

A formação contínua de professores em forma de curso, deixou nos últimos anos, de ser encarada como modo único e isolado de crescimento profissional dos professores passando a ser entendida como uma estratégias que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores (Day, 1999).

Anda segundo o mesmo autor a formação contínua deve (i) facultar aprendizagens intensivas e realizadas em curtos períodos de tempo; (ii) ter um líder que facilite e estimule as aprendizagens, (iii) estar relacionada com as necessidades e com a etapa de desenvolvimento dos professores que a frequentam, e ainda (iv) facultar aos intervenientes um crescimento aditivo quando são adquiridos conhecimentos, ou um crescimento transformativo, quando a aprendizagem visa uma mudança.

Com a crescente implementação, em vários países, incluindo Portugal, de reformas que tendem a dar ênfase ao crescimento profissional construído na escola e com as crescentes imposições governamentais para o cumprimento dos currículos nacionais e para uma melhoria dos resultados escolares dos alunos, a escolha das formações deixaram de ser determinadas pela vontade dos indivíduos que as frequentam, sendo actualmente delineadas pela gestão das escolas que as patrocinam com base em directrizes ministeriais norteadas pelas políticas educativas nacionais.

O sucesso de cada acção de formação encontra-se condicionado, não só pelas preferências pessoais dos professores assim como pela sua eficácia, medido em parte através das percepções que os participantes têm, acerca da capacidade da acção em responder às suas necessidades.

Dentro desta perspectiva, Day (1999) sublinha, com base num estudo efectuado que o sucesso de uma acção de formação depende da convergência dos seguintes aspectos:

1. Ênfase no processo, com as actividades bem planificadas e bem dirigidas que proporcionem aos participantes uma aprendizagem eficaz num curto espaço de tempo e que estejam adequadas às “necessidades intelectuais, cognitivas ou de desenvolvimento de destrezas dos professores” (Day, *op. cit.* p. 229);
2. Liderança, com acções dirigidas por indivíduos detentores de um conhecimento superior na temática e capazes de motivar e apoiar os participantes para e durante a aprendizagem;
3. Tempo e energia, para que os professores possam distanciar-se das actividades lectivas e reflectir sobre as suas práticas em conjunto com outros professores;

Relativamente a acções de curta duração, o autor conclui ainda, que estas se dirigem a satisfazer necessidades imediatas dos professores específicas de um grupo ou nível de ensino, onde os docentes adquiram um conhecimento actualizado ou que resultem directamente em benefícios no desenvolvimento e nas aplicações curriculares dentro e fora do contexto de sala de aula.

É consensual que um dos principais obstáculos à participação em acções de formação por parte dos professores se relaciona com a sobrecarga de trabalho nas escolas e que restringe cada vez mais as oportunidades de aprendizagem dos docentes. Todavia, a existência de tempo não significa que os professores queiram continuar a aprender ou que estejam motivados para o fazer. Deste modo, torna-se imprescindível que as acções de formação detenham um conjunto de componentes ou oportunidades dos participantes: partilhar e expor ideias e conteúdos, discutir e confrontar actividades e perspectivas diferentes, adquirir novas destrezas, experimentar e poder treinar com colegas (Day, 1999).

Dos trabalhos de Day (1999), podemos inferir que os professores valorizam a formação, enquanto momento colectivo, em que as aprendizagens se constroem na base das interacções entre participantes ao longo de um período de tempo suficientemente longo para permitir a reflexão e o estabelecimento de laços afectivos entre os participantes. Torna-se importante promover também acções mais extensas e aprofundadas, que vão ao encontro das necessidades a longo prazo e que proporcionem aos professores tempo.

Tempo (i) para construir dentro da formação um ambiente de entreajuda e amizade que estimule a partilha de conhecimentos; (ii) para analisar a sua prática, criticando-a e ajustando-a por intermédio de uma reflexão comparativa com novas

teorias; (iii) desenvolver novas destrezas; (iv) realizar leituras que não fariam de outra forma e ainda (v) para desenvolver a auto-estima e o auto-conceito de profissional apto e competente (Day, 1999).

Importa ainda, na temática da formação contínua diferenciar a formação realizada na escola da formação contínua proporcionada pelo ensino superior. Nas palavras de Day (*op. cit.* p. 215) a formação “baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola” apresenta a vantagem de ser menos dispendiosa e de responder com maior eficácia às necessidades das escolas, a quem cabe o poder de decisão sobre as formações mais adequadas com vista à resolução das problemáticas que cada estabelecimento enfrenta e como resposta às necessidades de formação dos profissionais educativos que aí operam. Com base na revisão da literatura, o mesmo autor, realça também alguns dos aspectos negativos que podem advir de uma aposta excessiva, ou quase exclusiva em formações contextualizadas e centradas na escola:

1. Geralmente reforçam necessidades imediatas básicas, deixando de fora um conhecimento mais amplo, dando pouco relevo aos aspectos sociais, organizacionais e pessoais;
2. Limitam-se frequentemente a transmitir informação, não proporcionando tempo para apoiar a sua implementação na prática, para que os professores a interiorizem e limitando as possibilidades dos participantes reflectirem de forma crítica acerca das temáticas;
3. Evidenciam muitas vezes uma falta de coerência, continuidade ou sequencialidade nas aprendizagens o que em parte se relaciona com a falta de planos nacionais de formação de professores a longo prazo;
4. Estão muito condicionadas pela necessidade de operacionalizar reformas e políticas educativas;
5. Nem todos os professores têm a mesma facilidade de acesso e possibilidade de decisão sobre as acções a frequentar, sendo a escolha ditada em larga parte pelos directores e professores hierarquicamente mais bem posicionados.

A formação contínua promovida pelo ensino superior apresenta, como Day (1999) sublinha, limitações quer ao nível da falta da adequação às necessidades das escolas e professores muito conetado com o desfasamento entre o conhecimento que resulta da investigação e realidade contextual das escolas, quer ao nível do elitismo que por intermédio do distanciamento geográfico, social ou psicológico condiciona um acesso generalizado à globalidade dos professores.

Com base na revisão da literatura, o mesmo autor, aponta também alguns aspectos favoráveis, no que respeita às percepções que os professores têm relativamente à eficácia destas formações sublinhando que (i) os professores sentem-se mais motivados, mais competentes e confiantes; (ii) sentem que a formação tem um impacto significativo na carreira ao nível das promoções e no aperfeiçoamento de técnicas de sala de aula e de aptidões para a liderança, e ainda que (iii) existem consequências benéficas a longo prazo pela promoção de acções de reflexão e pelo aumento da visão dos participantes.

2.3.2 O auto-desenvolvimento e o professor enquanto investigador.

O auto-desenvolvimento ocorre sempre que um professor decide adquirir, por iniciativa própria, planificando e estruturando actividades que visam à aquisição de conhecimentos e competências que colmatem as necessidades por ele próprio diagnosticadas (Garcia, 1999).

Garcia (1999, p 153) considera que a reflexão promove o desenvolvimento de “competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”, sendo portanto, um dos aspectos que mais contribui para o desenvolvimento autónomo dos professores. Porém, embora a “reflexão constitua o âmago da investigação (...) não é só por si só suficiente” (Day, 1999, p. 47).

A reflexão distingue-se dos actos de rotinas, como os hábitos, os impulsos ou as tradições, por representar uma “vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade” (Alarcão, 1996, p. 175). Neste contexto, importa sublinhar que os professores não são técnicos operativos, mas sim profissionais que desempenham um papel activo ao nível da produção e estruturação de conhecimento pedagógico muito por acção da reflexão.

Os jovens professores tendem a desenvolver, muito rapidamente, um conjunto de estratégias, que envolvem rotinas, reacções intuitivas a problemas na sala de aula, por associação com outras similares já ocorridas ou assunção de ideias de outros colegas, que permitem, por um lado, uma mais fácil integração na comunidade escolar e por outro, um melhor apetrechamento técnico para lidar com os problemas do ensino. Porém esta visão acarreta aspectos negativos, já que a reflexão fica limitada às acções ocorridas num determinado contexto, o que impossibilita a generalização a outros

contextos. Além disso, nem sempre estas reflexões têm em conta as convicções ou as crenças dos próprios professores (Day, 1999).

Day (1999), com base nos trabalhos de Argyris e Schon (1974), sublinha ainda que, e subjacente ao conceito de *single loop*, em que a aprendizagem se faz sem questionamento do conhecimento instituído, as “práticas pedagógicas constituem regras de acção” (op. cit. p. 50). Assim para que a teoria de acção de cada professor não permaneça imutável e inquestionável, torna-se imperioso que o professor se torne um investigador frequente. Para tal, o professor deve explicitar as suas teorias perfilhadas (o que dizem sobre o que fazem) e as teorias em uso (o que fazem na realidade), avaliar as incompatibilidades entre as duas e conceber e implementar estratégias que as compatibilizem.

O desenvolvimento profissional do professor implica uma consciencialização e um questionamento constante da sua prática, em que o professor se assume enquanto “agente activo da mudança, autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes, nomeadamente, problemas da escola” (Herdeiro & Silva, 2008. p. 8). Com base no trabalho de Schon (1987) alguns autores como Day (1999), Alarcão (1996) colocam em evidência três tipos de reflexão, dispostos numa sequência crescente de complexidade.

Em primeiro lugar, a reflexão na acção, onde “os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem, ...chamemos-lhe um diálogo com a própria situação” (Alarcão, 1996, p. 176). Porém este tipo de reflexão depende muito da capacidade do professor em analisar a prática e o contexto de forma simultânea e num espaço temporal de uma aula. Por outro lado a reflexão na acção parece estar mais vocacionada para resolver problemas imediatos de forma rápida e não tanto para enunciá-los, reforçando a experiencia sem a avaliar, sem permitir uma reformulação e por conseguinte, sem promover o desenvolvimento do professor (Day 1999).

Já a reflexão sobre a acção, implica uma reconstrução mental das acções praticadas e uma consequente análise retrospectiva das mesmas (Alarcão, 1996), representa um “processo mais pensado e sistemático de deliberação que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática” (Day 1999, p. 57).

Há a considerar ainda uma terceira tipologia, a reflexão sobre a reflexão na acção ou como refere Day (1999), a reflexão sobre a acção e acerca da acção, apresentando esta última, uma forma mais complexa em que o professor desenvolve e constrói o seu

próprio conhecimento e que envolve não só uma postura crítica como também a investigação.

A reflexão pode desta forma ser potenciada por intermédio da investigação acção que: implica o estudo de uma situação social; envolve o professor simultaneamente enquanto participante e investigador; pretende promover uma melhoria das práticas e pode ser realizada de forma colaborativa, enquanto acção colectiva ou de forma individual envolvendo a auto-reflexão e a crítica (Day, 1999).

Além da investigação, Garcia (1999) descreve cinco estratégias que potenciam a reflexão do professor com base no seu conhecimento pessoal, atribuindo-lhe um lugar central na sua aprendizagem.

Em primeiro lugar a redacção e a análise de casos, já que o “conhecimento dos professores se organiza e transmite com base em histórias” (Garcia, *op. cit.* p. 154), possuindo estas narrativas, uma componente cognitiva e outra afectiva, contextualizadas por uma personagem e por uma situação problemática concreta. As histórias de vida podem funcionar também como um olhar retrospectivo e descortinar a origem das crenças ou perspectivas que influenciam as suas práticas e crenças actuais (Day, 1999).

Análise de biografias profissionais, por representar uma reflexão acerca da experiencia e responsabilidades assumidas pelo próprio professor, muito dirigida para acção e prática futura em muito reforçada pela importância: da acção concretizada com base na interpretação contextual que o individuo percepcionou; pela explicitação do ponto de vista acerca da mudança e aperfeiçoamento; por implicar uma aprendizagem activa e ao longo da vida; por promover a auto-avaliação e, ainda, por reforçar o poder de publicação e a autoridade cognitiva e moral do professor.

Em terceiro lugar a análise de constructos pessoais e teorias implícitas por permitirem prever acontecimentos com base em esquemas já interiorizados e construídos em situações prévias. Desta forma, os constructos representam “objectos mentais que permitem ordenar o mundo e estabelecer relações com ele” (Garcia, 1999 p. 156) e que vão sendo modificados pelo professor com base na reflexão.

Também a análise do pensamento através das metáforas se revela útil na comunicação de sentimentos ou para expor emoções, pela capacidade de transmitir, enquanto imagem mental, percepções ou descrições, ou para ilustrar concepções ou problemas. Nesta perspectiva, o professor ao analisar metáforas adquire a capacidade de repensar as suas próprias concepções e teorias.

Por último, o autor salienta ainda a importância da análise do conhecimento didáctico dos conteúdos, através de árvores ordenadas que explicitam e relacionam os conceitos abordados em cada temática, ou por outras palavras, “a rede de relações que os professores estabelecem relativamente ao que tem de ser aprendido” (Garcia, *op. cit.* p. 161).

2.3.3 Desenvolvimento profissional em contexto colaborativo.

As teorias de aprendizagem de adultos têm sublinhado a importância das aprendizagens contextualizadas na escola e concretizadas por acção da relação entre as actividades regulares de trabalho e a formação. Da mesma forma, a escola propicia uma rede de interacções recíprocas permanentes entre os seus docentes promotora de um contexto colaborativo de aprendizagem por excelência (Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009).

Rozenholtz (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001), conclui com base num trabalho realizado em 78 escolas do Tennessee que existem escolas imobilizadas e escolas mobilizadas. Nestas últimas, os professores colaboram de forma mais regular, admitem a necessidade de ajuda, não por falta de competência mas pelas dificuldades intrínsecas do ensino e sentem-se mais confiantes, confluem para a eficácia da escola pelas práticas colaborativas se relacionarem directamente com a aprendizagem ao longo da vida.

Assume-se que o melhoramento do ensino é uma empresa colectiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores.

Rozenholtz (1989 citado por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83)

A colaboração entre os professores promove a confiança e restringe a incerteza assim como os professores que operam em escolas com culturas de base colaborativa mostram uma maior abertura e necessidade de realizar novas aprendizagens ao longo da vida que se misturam e relacionam com as experiências acumuladas, além de procurar soluções para os problemas e novas ideias junto dos colegas. (Fullan & Hargreaves, *op. cit.* 2001). Também Santos (2000) salienta que em escolas com comunidades unidas os

professores estão mais propensos à inovação e fornecem maior apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento profissional.

Também Roldão (s. d.) sublinha que a discussão aberta de ideias, a comunicação de pensamentos e a procura de consensos, aumenta a motivação dos docentes e promove um maior empenho no trabalho colaborativo, que lhes proporciona novos conhecimentos e formas de abordar os problemas.

Nesta perspectiva de aperfeiçoamento contínuo, o contexto assume um papel fundamental, tal como sublinha Little (1990, citado por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 86), “imagine que se poderia tornar um melhor professor, só pelo facto de pertencer ao corpo docente de uma determinada escola”.

Pacheco e Flores (1999, citados por Forte, 2005) consideram três modelos de formação contínua: o administrativo, o individual e o colaborativo como resultado da interacção dos dois primeiros. O modelo colaborativo surge, deste modo, como elo articulador entre a prática e a teoria, proporcionando aos seus docentes uma formação centrada na escola com a responsabilidade pelo seu processo de formação. Deste modo, a formação contínua deve responder, por um lado, às necessidades dos professores e, por outro, fomentar práticas colaborativas entre os diferentes agentes educativos.

Neste quadro, Roldão (s. d.) introduz o conceito de aprendizagem como processo formativo permanente, no qual o professor com base na reflexão colectiva, na observação e discussão de situações concretas com os pares, na investigação colaborativa, desenvolve um novo conhecimento profissional.

Garcia (1999), com base na revisão da literatura sobre o tema, salienta duas modalidades de aprendizagem colaborativa de base reflexiva: (i) o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional e (ii) a supervisão clínica.

O apoio profissional mútuo, muito ligado ao conceito de coaching⁶, implica necessariamente uma observação directa ou indirecta do trabalho dos professores, podendo ser dividido em três tipos, consoante os objectivos que se pretendem alcançar. Em primeiro lugar um apoio profissional técnico em acções de formação em forma de cursos; em segundo, no âmbito de um apoio profissional de colegas em que a ajuda mútua entre colegas concorre para o desenvolvimento profissional, para uma integração mais fácil de novos colegas e para o aumento da discussão e reflexão com base na observação e análise das práticas e metodologias utilizadas pelos professores. Ainda

⁶ Garcia, 2005, salienta que o termo “*Coaching*” tem sido utilizado em referência à observação e supervisão entre professores, envolvendo apoio e assessoria entre os docentes.

nesta temática, Fullan e Hargreaves (2001) salientam a importância da colaboração entre os professores mais velhos e os mais jovens, já que estes últimos receberam uma formação mais recente e actualizada ao nível científico, além de demonstrarem uma enorme vontade de experimentar e inovar. Também nesta temática e com base num pequeno estudo, Ribeiro e Martins (2009) concluem que a reflexão conjunta representa um meio privilegiado na melhoria das práticas e na construção do conhecimento dos professores. O trabalho colaborativo permite, deste modo, que os intervenientes reconstruam o seu conhecimento e discutam ideias em função das problemáticas geradas em contexto de sala de aula (Ribeiro & Martins, 2009) Como principais vantagens desta forma colaborativa pode destacar-se o facto de surgirem novas ideias educativas, de gerar um ambiente propício à discussão, aprendizagem de ajuda mútua e de uma melhoria nas técnicas utilizadas na auto-avaliação.

Uma terceira modalidade respeita ao apoio profissional para a indagação pela qual os processos de mudança devem trespassar o campo individual requerendo o desenvolvimento de uma cultura colaborativa estável na unidade escolar, a quem cabe promover um clima promotor de práticas colaborativas norteadas por metas e por tomadas de decisão partilhadas por todos. Para tal e tomando a consciência de que a o apoio profissional não se impõe o clima de escola requer um “ambiente de cooperação, democracia, e abertura na escola” (Garcia, 1999. p. 163).

O conceito de supervisão clínica surge enquanto melhoria dos professores ao nível do ensino de sala de aula centrada na reflexão e análise da sua própria acção, ou seja, uma observação de aulas por parte do supervisor ao supervisionado. Garcia (op. cit. 1999) refere que a supervisão clínica requer a aprendizagem de competências de ordem comportamental; objectiva o aperfeiçoamento do ensino; centra-se na análise e reflexão acerca das evidências observadas, além de implicar uma análise mútua entre colegas por acção de uma interacção verbal de diálogo e confiança. A supervisão, embora muito conectada com a formação inicial de professores, pode também ser aplicada ao aperfeiçoamento dos professores, considerando-se a observação colegial, tal como sublinha Garcia (1999, p. 165), uma:

Estratégia na qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino.

A necessidade de estabelecer três etapas no decurso da observação de aulas é também corroborada por (Paiva, 2005), ao considerar no processo a pré-observação, a observação e o encontro de pós-observação. O primeiro encontro tem como finalidade planificar as aulas, com interacção entre os professores envolvidos, de modo a que o observador conheça os planos do observado (Garcia, 1999), para estabelecer os objectivos e os instrumentos de observação a utilizar (Paiva, 2005). A segunda fase do processo, a verdadeira observação em contexto de sala de aula, é feita com base nos objectivos estipulados e nos instrumentos definidos e acordados pelos intervenientes na fase anterior. Por último, existe a sessão de análise em que o observador fornece os dados registados ao professor observado, de modo a que haja lugar à análise e discussão e ao estabelecimento de consensos sobre os factos que ocorreram durante a aula. “É o momento ideal para que processos de descrição, análise, interpretação, confronto e reconstrução da prática pedagógica tenham lugar” (Paiva, 2005, p. 17).

Muito embora possa parecer uma estratégia benéfica e de fácil implementação, convém não esquecer o facto dos professores, na sua maioria, ainda demonstrarem alguma relutância em abrir as portas da sua sala de aula a outros, além do processo de supervisão clínica imitar os procedimentos de avaliação aplicados durante a formação inicial dos professores, da qual muitas vezes não sustentam boas recordações.

A reflexão conjunta e aprendizagem colaborativa têm sofrido também, nos últimos anos o incentivo das tecnologias de informação. Segundo Torre (2009), a utilização das diferentes ferramentas disponibilizadas pelos computadores promove a construção colectiva de conhecimentos, sendo a internet um importante veículo de colaboração à distância. Neste contexto, também as plataformas de interface tecnológica como a moodle ou a dokeos, são potenciadoras de aprendizagem por colaboração à distância.

Colaborar com alguém com quem se tem afinidades é sempre melhor que não colaborar com ninguém, porém se a colaboração com base na amizade pode ser benéfica, também acarreta alguns riscos (Thurler e Perrenoud, 2006). Nesta perspectiva, os colegas com que se estabelecem relações de amizade permitem:

Uma aprendizagem “double loop” e reduzir o isolamento através do encorajamento activo de amizades críticas, que pode constituir um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de

aprendizagem e mudança, de forma a que as ideias, percepções, valores e interpretações possam ser partilhados através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e de medos

(Day, 1999. p. 158)

Estes amigos críticos podem desempenhar a função de “crítico” quanto à nossa prática, desde que seja competente e de confiança, reduzindo a energia e o tempo gastos em observações de aulas, facilitar um diálogo crítico sobre uma aula ou estratégia e estimular a reflexão. Porém, se não forem competentes ou de confiança, a presença destes indivíduos na sala de aula podem induzir comportamentos anormais no professor e nos alunos; ou tornar o trabalho demasiado moroso, devido ao tempo que se perde em encontros antes, durante e após a observação das aulas.

Os processos de planificação e análise em acção colaborativa proporcionam melhores oportunidades de aprendizagem, todavia, estes processos de colaboração implicam uma confiança mútua entre colegas e uma capacidade de receber e de dar feedback aos outros (Day, 1999) e também, não só de ajudar como de pedir ajuda.

Os professores envolvidos em amizades críticas deverão, deste modo, manifestar em prol do sucesso das mesmas, a vontade de partilhar, de modo aberto e receptivo ao feedback crítico dos outros, podendo implicar mudanças nas práticas e nos costumes, que se podem revelar ameaçadoras, difíceis, satisfatórias ou emocionalmente exigentes, (Day, 1999, p. 160).

A investigação pode também adquirir um formato colaborativo, implementado por pares ou por um grupo mais alargado de docentes. Todavia, a investigação colaborativa não se afigura como um processo fácil, e a simples marcação de reuniões, mais ou menos formais, não providencia uma colaboração de sucesso.

Reason (1998b, citado por Boavida & Ponte, 2002) salienta que a existência de um caminho racional a percorrer num processo de investigação onde intervém várias pessoas. Em geral, a investigação colaborativa surge por proposta de uma única, ou de um par de pessoas. Muitas vezes os membros do grupo de trabalho não se conhecem ou não detém laços estreitos pelo que se torna fundamental, logo desde o início, que estes aprendam a relacionar-se e a trabalhar uns com os outros. Depois há que criar um grupo coeso, capaz de realizar um trabalho conjunto com base nos objectivos iniciais.

Em terceiro lugar, após existir uma garantia de interesse pelo projecto por parte dos participantes, há que negociar e definir o envolvimento de cada membro, os papéis que cada um desempenha e o produto final que fica à sua responsabilidade. A partir deste momento, há que definir um plano geral de trabalho que contemple uma sucessão de ciclos de acção, reflexão e reformulação do projecto, considerando em cada um, espaço para a renegociação e para a redefinição de papéis.

Transversalmente às várias fases do projecto há que considerar ainda algumas actividades que facilitam o trabalho colaborativo e, por conseguinte, a investigação colaborativa: a renegociação da forma e das causas do trabalho a realizar; identificar as vantagens individuais e colectivas do projecto; manter uma negociação contínua e conjunta e, ainda permitir a expansão do trabalho para além dos objectivos iniciais de forma a facilitar o desenvolvimento profissional individual de cada um dos participantes (Hookey, Neal & Donoahé, 1997, citados em Boavida & Ponte, 2002).

No desenvolvimento de um projecto investigação de natureza colaborativa existem também vulnerabilidades. Boavida e Ponte (2002) sintetizam-nas em quatro pontos: (i) a imprevisibilidade, pela natureza metamórfica e dinâmica do processo que exige reajustes e renegociações de papeis constantes entre os participantes; (ii) a necessidade gerir diferenças, pela interferência dos objectivos individuais dos diferentes participantes na construção dos objectivos comuns; (iii) a necessidade de gerir a relação entre custos e benefícios, de modo a que a relação entre o trabalho dispendido e os benefícios recolhidos seja equivalente ou, pelo menos, que cada um reconheça uma compensação justa em função do trabalho que produziu e ainda (iv) a precisão de “estar atento em relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo” para que não haja um reforço das práticas já existentes.

Os mesmos autores enunciam três vantagens da colaboração na inovação das práticas: (i) Diferentes pessoas em torno de um mesmo objectivo reúnem mais energias; (ii) diferentes pessoas com diferentes experiências, competências e perspectivas reúnem mais recursos e (iii) diferentes pessoas que interagem, comunicam e reflectem em colectivamente geram mais oportunidades de reflexão e possibilidades de aprendizagem mútua. A colaboração fornece aos sujeitos participantes maior segurança para encetar mudanças e inovações pedagógicas e “condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e os obstáculos que surgem” (Boavida & Ponte, 2002, p.3) no decorrer do processo.

Christopher Day (1999), destaca, também, a importância das parcerias⁷ entre as universidades, as escolas e os professores. O autor destaca que num passado recente estas parcerias se estabeleciam por intermédio de relações de supervisão e monitorização no âmbito da formação inicial; e de acções de formação contínua ou ainda de projectos de investigação educacional levados a cabo por investigadores nas escolas com a colaboração dos professores.

Porém, a investigação educacional tem-se revelado pouco útil para os professores e para o seu desenvolvimento profissional, o que gera a necessidade de rever o formato destas parcerias, pela aposta em “projectos de investigação colaborativa, seminários orientados para a resolução de problemas e programas centrados na reflexão sobre a experiência” (Day, 1999. p. 238). Normalmente, estas parcerias decorrem à margem da autoridade que as escolas detêm sobre o pessoal docente e proporcionam conhecimentos que complementam aqueles que os professores podem aprender com os seus colegas.

2.4 Balanço e reflexão.

As mudanças sociais, económicas e políticas implicaram nas últimas décadas o próprio conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que é visto actualmente numa perspectiva holística e continua ao longo da carreira (Day, 1999; Garcia, 1999), centralizado no professor enquanto agente de mudança educativa e aprendiz no próprio espaço onde actua. Para esta perspectiva, concorrem não só as teorias de desenvolvimento profissional como também diferentes estratégias de aprendizagem.

O desenvolvimento dos professores depende, em primeiro lugar da sua posição face à mudança, relaciona-se com o seu ciclo de vida, para reflectir um desenvolvimento cognitivo, construído pela apropriação de novas estruturas cognitivas em cada etapa.

Por outro lado, este desenvolvimento não é contínuo, apresenta momentos de forte crescimento que contrastam com outros de estagnação, e para o qual concorrem

⁷ Christopher Day (1999), sublinha que as parcerias desenvolvem-se porque cada um dos participantes têm algo de diferente para oferecer ao projecto colaborativo e que complementa o que é oferecido pelos outros.

estratégias como o auto-desenvolvimento, a formação sob a forma de cursos ou, ainda, a aprendizagem em colaboração.

De facto, a melhoria do ensino assume-se como um processo colectivo (Fullan & Hargreaves, 2001), assim como a escola se revela um palco privilegiado de interacções entre os actores que aí actuam, e promotora de aprendizagens em contexto colaborativo. Talvez por este facto, o trabalho conjunto surja implicado em todas as estratégias de desenvolvimento, inclusive no auto desenvolvimento pela necessidade de feedback que implica.

Em suma, podemos depreender que por intermédio da colaboração os docentes aprendem com os outros e aprendem em conjunto, sendo de esperar que uma escola que promove a construção de uma cultura colaborativa forte, seja uma promotora decisiva do desenvolvimento profissional do seu corpo docente, e por implicação, o seu próprio desenvolvimento.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste terceiro capítulo, procede-se em primeiro lugar, e por se tratar de um estudo de caso, a uma breve caracterização do objecto em estudo e do contexto que o envolve. De seguida apresentam-se os objectivos a atingir, assim como as questões de investigação que nortearam e permitiram a concretização e operacionalização do estudo.

Após caracterizarmos os professores participantes neste estudo, procede-se à descrição da metodologia utilizada, a par da sua fundamentação teórica, e que abrange a escolha da tipologia de estudo a utilizar, os instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos adoptados na fase de recolha e, por último, os aspectos inerentes à discussão e tratamento de dados.

3.1 Caracterização do objecto em estudo.

Em qualquer estudo de caso, “a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Das palavras destes autores, depreende-se que, independentemente dos instrumentos utilizados, o investigador irá despende a maior parte do tempo de investigação envolvido pelo próprio objecto de estudo, tornando-se desta forma imperiosa que se proceda à sua breve caracterização.

O Agrupamento de Escolas escolhido para a realização do estudo encontra-se localizado no Concelho de Peniche, distrito de Leiria, e situado a 85 quilómetros a norte da cidade de Lisboa. Conselho essencialmente urbano apresenta uma população que ronda os 30 mil habitantes, metade destes a residir na cidade de Peniche.

Segundo dados da autarquia de Peniche em 2001, um terço das sociedades do Concelho estão ligadas aos sectores primários e secundários, com forte representatividade de actividades ligadas à agricultura e à pesca, que fomenta a laboração de empresas de distribuição e a indústria transformadora de pescado, assim como o funcionamento dos estaleiros navais. O turismo e os serviços, nomeadamente os de distribuição de pescado e de produtos agrícolas preenchem os restantes dois terços da actividade económica do Concelho. Nos últimos anos o aumento exponencial da prática de desportos náuticos e a visibilidade cada vez maior do arquipélago da Berlenga têm potenciado as actividades de veraneio nas praias que circundam a península.

A Cidade sofreu uma transformação social na primeira metade do século passado por intermédio de uma progressiva vinda de pescadores e mão-de-obra para a indústria conserveira. A cidade transformou-se numa mescla populacional de diferentes aglomerados, com os respectivos usos e costumes, que acrescentaram à cidade uma panóplia de expressões linguísticas, e de que resulta uma sociedade pouco unida e pouco motivada para participar em actividades socioculturais.

A taxa de analfabetismo situa-se nos 10%, porém cerca de metade da população não possui mais que o primeiro ciclo. Os níveis de escolaridade do município são baixos relativamente à média nacional, facto agravado pela alta taxa de incidência de problemas relacionados com a toxicoddependência e com inadaptação social e educacional dos jovens. A baixa escolaridade da população associada a uma taxa de desemprego elevada reflectem uma realidade social desfavorecida, caracterizada pela

pobreza e pela exclusão social que se traduz ao nível escolar em insucesso, abandono precoce e absentismo.

Concretamente, o Agrupamento de Escolas de Peniche é constituído por três estabelecimentos de ensino, dois de primeiro ciclo e a escola sede, que compreende todo o ensino básico. Dos cerca de 800 alunos do Agrupamento, 75% frequenta a escola sede em funcionamento desde do ano lectivo de 1997/1998.

A escola é constituída por três blocos em linha recta de dois pisos cada, por um ginásio coberto de pequenas dimensões e por espaços exteriores amplos que englobam jardins e campos de jogos. Existe na escola um número significativo de equipamentos tecnológicos como computadores e projectores em todas as salas e quadros interactivos em grande parte destas, dispondo ainda o estabelecimento de elevador para pessoas com mobilidade reduzida.

No bloco central funcionam, no piso térreo, a secretaria, a biblioteca, a reprografia, os serviços técnicos e os apoios educativos, sendo o primeiro piso formado por seis salas de aula que servem privilegiadamente o segundo ciclo, pela sala de professores, auditório e onde funciona também a direcção do agrupamento assim como um Gabinete de Apoio ao Aluno. A cantina, o bar e a papelaria funcionam no piso térreo do bloco lateral direito, estando o primeiro andar deste bloco reservado a seis salas de aulas, quatro destas exclusivas do primeiro ciclo. No bloco oposto existem 12 salas de aulas incluindo duas salas de Educação Visual e Tecnológica, dois laboratórios de Ciências da Natureza, um de Física e outro de Química. Embora apresente boas condições de trabalho a escola debate-se com um problema de insuficiência quanto ao número de salas de aula para a prática de actividades extra-curriculares. A escola oferece boas condições sanitárias estando cada um dos blocos dotado de um par de casas de banho, estando o par localizado no bloco central exclusivo de professores e funcionários.

O contexto socioeconómico que envolve a escola apresenta-se muito heterogéneo, existindo uma dicotomia bem saliente entre um quadro socioeconómico carenciado de alunos provenientes de bairros sociais e de um acampamento de ciganos, e um outro, característico da classe média, resultado da expansão da cidade para o espaço circundante à escola e da fixação de jovens casais na zona iniciado no final da década de 80. Salienta-se, ainda, que cerca de 4% dos alunos tem nacionalidade estrangeira.

Por este motivo, são regulares cenários de desagregação familiar, dificuldades económicas, toxicoddependência, alcoolismo, violência, falta de responsabilidade

parental e problemas de integração na comunidade escolar por questões culturais e étnicas. Reflexos destes problemas são as dificuldades diagnosticadas no Projecto Educativo do Agrupamento que salientam a indisciplina, a insegurança e a fraca participação dos pais espelhada pela inexistência de uma associação de pais até ao momento, e ainda o facto de metade dos alunos beneficiar de subsídios.

As habilitações dos pais dos alunos revelam uma fraca escolarização com 20,8% a possuírem apenas o primeiro ciclo, 26% o segundo ciclo, 16,9% o terceiro ciclo, 21,3% o ensino secundário e apenas 9,5% com habilitação superior não possuindo os restantes 5% qualquer habilitação académica.

Ao nível organizacional o agrupamento é formado por um Conselho Geral formado por 21 elementos aos quais se junta o Director do Agrupamento. O Director na qualidade de órgão eleito pelo Conselho Geral faz parte do Conselho Administrativo conjuntamente com o chefe dos serviços escolares e do subdirector nomeado pelo próprio director, presidindo ainda ao Conselho Pedagógico formado por quinze elementos. Destes elementos, quatro correspondem aos coordenadores de departamento designados por lei ao que acresce o coordenador das escolas do primeiro ciclo. Os departamentos dividem-se, por sua vez, num total de vinte e um grupos disciplinares chefiados por um delegado de grupo ao que acresce um representante de cada uma das escolas de primeiro ciclo.

As novas regras de concurso ao nível do Ministério da Educação reforçaram a estabilidade do corpo docente que conta com 94 professores distribuídos por quatro departamentos e pelo primeiro ciclo. Dois terços dos docentes pertencem ao quadro de agrupamento, 9,6% pertencem ao quadro de zona pedagógica e os restantes são contratados. A escola conta ainda com seis assistentes técnicos e vinte e três assistentes operacionais, quinze dos quais não pertencentes ao quadro de agrupamento.

Segundo a avaliação externa realizada em 2010 pela Inspeção Geral da Educação, o agrupamento conta com um Projecto Curricular bem elaborado que contempla “opções de organização escolar em matéria de gestão de currículo, com ênfase na formação integral dos alunos” (*op. cit.* p. 8). Já o Plano Anual de Actividades, embora em consonância com o projecto Educativo em vigor e enriquecedor do processo de ensino aprendizagem não representa uma “uma resposta articulada aos problemas do Agrupamento” (*op. cit.* p. 7) mas sim uma série de propostas enunciadas isoladamente por cada um dos departamentos.

O horário da escola determina a existência de uma tarde semanal sem componente lectiva que permite a realização de reuniões entre docentes e a dinamização de actividades de enriquecimento curricular para os alunos. A distribuição do serviço por parte do Director faz-se de forma participada com base nos critérios definidos pelos documentos normativos e pelos órgãos colegiais da escola e ainda por intermédio do “conhecimento das competências de cada profissional” (*op. cit.* p. 9).

A articulação e sequencialidade foram iniciadas recentemente, se bem que as reuniões de departamento e grupos disciplinares estimulem a partilha de experiências e materiais didácticos e pedagógicos nos quais se incluem planificações únicas a médio e longo prazo entre docentes que leccionam a mesma disciplina. No primeiro ciclo os docentes dividem-se em subgrupos que elaboram conjuntamente todas as actividades a desenvolver nas diferentes turmas, facto que contrasta com a falta de articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas nos 2º e 3º ciclos. Não existem práticas de articulação entre ciclos com excepção da recolha de informação sobre as competências adquiridas no final de cada ciclo, levadas a cabo pelos grupos de Língua Portuguesa e Matemática e da participação dos docentes de 4º ano e dos directores de turma de 6º ano nos Conselhos de Turma iniciais de 5º e 7º ano respectivamente.

O agrupamento não dispõe de procedimentos de acompanhamento da prática lectiva docente em sala de aula, sendo a monitorização dos diferentes planeamentos individuais dos docentes efectuada por intermédio de balanços e relatórios do coordenador de departamento. Também os critérios de avaliação, embora aprovados e divulgados não são alvo de monitorização pelo coordenador.

As taxas de transição e conclusão de ciclos encontram-se na sua generalidade ligeiramente acima das médias nacionais o que contrasta superficialmente com as avaliações externas realizadas pelas provas de aferição do 4º e 6º anos e pelos exames nacionais de 9º ano onde a escola obtém resultados ligeiramente oscilantes quer positivos quer negativos relativamente à média nacional.

De modo a combater o insucesso, nomeadamente em Matemática e Língua Portuguesa os tempos de escola estão distribuídos uniformemente por estas duas disciplinas que contam, ainda, com o reforço de aprendizagens na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

A indisciplina constitui uma área delicada dada a envolvimento socioeconómico com ocorrências frequentes de não cumprimento de regras, desobediência e questionamento da autoridade dos docentes. Porém a ausência de casos graves

demonstra que as acções no âmbito das metas de redução da indisciplina e fomento da inclusão dos alunos previsto no Projecto Educativo do Agrupamento têm surtido efeitos positivos. A escola tem em funcionamento um Gabinete de Apoio ao Aluno para onde são encaminhados alunos com problemas pontuais de indisciplina. O envolvimento dos pais, dos assistentes operacionais e de outras entidades, como a escola segura na prevenção e resolução de casos de indisciplina são outras das estratégias postas em prática na escola.

3.2 Objectivos de investigação.

A metodologia relaciona-se com os procedimentos adoptados pelo investigador para “chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter” (Santos, 2003, p. 159). Os processos seleccionados pelo investigador fundamentam-se em decisões que vão sendo tomadas ao longo da investigação. Deste modo, os investigadores mais experientes têm por costume definir duas questões orientadoras, “os temas que gostariam de trabalhar e os objectivos que se propõe cumprir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 85). Ainda na opinião destes autores, é importante que o investigador inclua questões gerais no estudo que o ajudem a organizar e a orientar a fase de recolha de dados ao longo da investigação. Estas questões não são estáticas e imutáveis, sendo importante que o investigador avalie as mais relevantes e que as reformule em função do conhecimento que pretende alcançar.

Como resultado deste longo processo, com vista a compreender qual a importância das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores e tendo em conta, quer a revisão da literatura realizada quer o próprio processo de investigação, foram estabelecidos quatro objectivos concretizados por intermédio das seguintes questões de investigação.

Questões que orientam os objectivos e as questões de entrevista:

1. *Quais os tipos de colaboração que existem entre os docentes e de que forma se desenvolvem e manifestam?*

2. *Quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas nas escolas e quais as práticas de mudança a adoptar na promoção deste tipo de culturas?*
3. *Quais os factos que contribuem, com maior relevância, para o desenvolvimento profissional dos professores e que práticas de apoio ao desenvolvimento podem ser adoptadas?*
4. *Qual a influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores e na inovação das práticas.*

Com a primeira questão, pretende-se proceder ao levantamento das actividades profissionais que envolvem a colaboração entre os docentes do agrupamento assim como dos objectivos que as norteiam e da forma como se concretizam. Esta questão pretende ainda contextualizar as interacções a nível físico e aprofundar os sentimentos dos docentes face à colaboração. A análise desta questão torna-se fundamental na compreensão do estado actual da cultura colaborativa que existe no agrupamento.

Numa segunda questão, e muito em consequência da anterior, procura-se conhecer três aspectos. Em primeiro lugar, os obstáculos que se colocam à formação de culturas colaborativas mais fortes; depois, quais as principais estratégias, utilizadas actualmente no agrupamento na promoção ou implementação dessa cultura colaborativa; e por último quais as acções de promoção que os participantes consideram pertinentes de implementar num futuro próximo.

A terceira pergunta, propõe-nos uma busca pelas percepções que os docentes do agrupamento têm, acerca do modo como ocorre o seu próprio desenvolvimento profissional e das estratégias de desenvolvimento mais valorizadas e utilizadas.

Uma última pergunta remete para a questão central da investigação, uma vez que através dela se tenta averiguar as implicações das culturas colaborativas, enquanto factores promotores do desenvolvimento profissional dos professores.

Resumindo, pretende-se neste estudo compreender melhor como é que os professores do agrupamento percebem e se relacionam com as práticas colaborativas; identificar os obstáculos à colaboração assim como as estratégias que a promovem; identificar e caracterizar quais as estratégias de desenvolvimento profissional mais valorizadas pelos docentes e por último relacionar a existência de uma cultura colaborativa com o desenvolvimento profissional dos professores.

De modo a atingir estes quatro objectivos, construíram-se dois guiões de entrevista, semi-estruturada (Anexos I e II), divididas em duas partes distintas, uma com ênfase na construção de culturas colaborativas e orientada para dar respostas às duas primeiras questões, e uma outra com ênfase no desenvolvimento profissional, dirigida às duas últimas. Sendo a presente investigação, um estudo de caso, procurou-se uma visão generalizada do agrupamento, facto concretizado por nove entrevistas, uma ao Director do Agrupamento, quatro aos respectivos Coordenadores de Departamento e ainda outras quatro a Representantes de Grupos Disciplinares, oriundos de departamentos diferentes.

3.3 Caracterização dos professores entrevistados.

De modo a conseguirmos uma ampla visão das práticas colaborativas que ocorrem no interior do agrupamento, o objectivo inicial passou por realizar entrevistas de forma hierarquizada, em primeiro lugar com o Directo do Agrupamento, posteriormente com os quatro coordenadores de departamento existentes no agrupamento e finalmente com quatro delegados de grupo disciplinar.

Os professores entrevistados pertencem na totalidade aos quadros do agrupamento, dois são do sexo masculino e os restantes sete do sexo feminino, facto representativo da hegemonia feminina no sistema educativo português.

A maioria dos participantes não apresenta uma formação inicial na área da educação, sendo dois licenciados em Ciências Farmacêuticas, dois licenciados em História e dois provenientes de áreas tecnológicas e artísticas. Apenas um apresenta uma formação inicial na área da educação.

Ao nível dos anos de serviço dos docentes entrevistados, constata-se que têm em média 20 anos de serviço, tendo três cerca de 30 anos de serviço, três menos de 20 e os restantes entre 20 e 30. A já longa carreira da maioria dos entrevistados entra em consonância com as regras de atribuição de cargos, definidos a nível legislativo pelas políticas do Ministério da Educação.

3.4 Fundamentação da metodologia utilizada.

Qualquer investigador, mais ou menos experiente, que pretenda levar a cabo uma investigação, tem antes de mais que definir o tema, o tipo de dados a procurar e a perspectiva a adoptar (Bogdan & Biklen, 1994). Definido o tema a estudar, é necessário escolher qual a melhor abordagem ao tema em função dos objectivos estabelecidos. Tendo em conta que se pretende com este estudo obter uma descrição dos sentimentos e significados dos professores relativamente à colaboração e ao seu desenvolvimento profissional assim como estabelecer de modo indutivo uma relação entre estas duas temáticas (Neves, 1996), fica evidente que a fundamentação da escolha tenha recaído sobre o estudo qualitativo.

Os estudos qualitativos, embora utilizando metodologias de recolha e análise de dados distintos, possuem algumas semelhanças. Com base nestes pontos comuns (Bogdan & Biklen, 1994) definem cinco características da investigação qualitativa:

1. A fonte directa de dados é o local de estudo, e o investigador o instrumento principal de recolha e análise dos dados. Os investigadores empregam largos períodos de tempo nos locais de estudo por considerarem o contexto como parte explicativa dos fenómenos observados e em contacto directo com os participantes, extraindo directamente destes, por intermédio de entrevistas, notas ou gravações informações que analisam directamente,
2. A investigação qualitativa é descritiva na medida em que o investigador tenta explicar os fenómenos com base em dados escritos como transcrições de entrevistas, notas, fotografias ou vídeos que tendem a captar toda a realidade, não os transformando em dados numéricos;
3. A investigação qualitativa privilegia o processo e não só o produto final, já que tenta compreender a influência dos factores processuais, históricos, pessoais e culturais nos resultados finais;
4. Os investigadores qualitativos não procuram responder a hipóteses iniciais mas sim construir respostas a partir dos dados recolhidos no terreno, ou seja, a direcção do estudo só se define após a recolha de dados construindo-se as respostas e teorias à medida que o investigador analisa os dados;
5. Para os investigadores qualitativos, os significados que os participantes dão a determinadas questões assume uma importância fundamental.

Segundo Bardin (2009), os estudos qualitativos fundamentam-se em indicadores que permitem ao investigador extrair conclusões de modo indutivo. Por outras palavras, a diferença entre as duas abordagens respeita ao modo como são retiradas as conclusões já que no caso do estudo qualitativo estas são fundadas “na presença do índice e não sobre a sua frequência” (Bardin, 2009, p. 142).

De facto os estudos quantitativos permitem uma análise mais objectiva e rigorosa, pois o recurso ao método estatístico possibilita um controlo maior das observações, factor que não se verifica nos estudos qualitativos que permitem uma forma de trabalho mais flexível, em que o investigador pode redefinir hipóteses ou incluir elementos, não previstos inicialmente, à medida que avança no trabalho.

Ainda a mesma autora refere que a análise qualitativa é especialmente importante na “elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, *op. cit.* p. 141), o que levanta um problema ao nível da pertinência dos índices, na medida que ao definir e seleccionar categorias mais reduzidas e concretas o investigador pode excluir o tratamento de grande parte do conteúdo e provavelmente importantes componentes. Para colmatar este problema, cabe ao investigador apreender o sentido dos índices e considerar o contexto na análise dos dados.

No acto de decidir pela tipologia de estudo a utilizar, há que atender, deste modo, ao tipo de resposta que se pretende obter por parte dos participantes. A escolha implica também escolher fontes de dados compatíveis com os recursos disponíveis e ter acesso aos participantes no estudo. Nesta perspectiva e tendo consciência de que “conduzir um estudo com pessoas que se conhece poder ser confuso e embaraçoso” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 87), o apoio e disponibilidade desde logo manifestada pelos participantes, representou um factor de relevo na opção de realizar um estudo de caso no agrupamento onde lecciono.

O estudo de caso é efectivamente o estudo de um caso (Ludke & André, 1986), simples ou complexo, bem delimitado e definido, em que o interesse recai sobre as suas características únicas, retrata de forma detalhada “um contexto, ou individuo, uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p 89). Este tipo de estudo, quando de carácter qualitativo tem a particularidade de permitir ao investigador compreender a realidade de forma contextualizada e a vantagem de ser mais facilmente exequível comparativamente a estudos realizados em locais diferentes.

Ludke e André (1986) destacam sete características fundamentais inerentes ao estudo de caso: (i) visam à descoberta; (ii) enfatizam a interpretação em contexto; (iii) relatam a realidade de forma completa e profunda; (iv) usam várias fontes de informação; (v) permitem generalizações naturalísticas; (vi) procuram representar os diferentes pontos de vista da problemática; (vii) utilizam linguagem acessível.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os estudos de caso desenvolvem-se em forma de funil, com uma base larga onde o investigador procura objectos de estudo e fontes de dados a partir dos quais pode recolher informações. Com o decorrer do estudo o investigador, através da exploração e revisão sistemática dos dados amplia o seu conhecimento sobre o estudo construindo o verdadeiro objectivo do trabalho, modificando os planos de trabalho e seleccionando as estratégias mais apropriadas.

Também Ludke e André (1986) referem que, os estudos de caso englobam uma fase exploratória, uma fase de recolha de dados e uma terceira de análise e interpretação dos dados.

Na fase exploratória estabelecem-se os contactos pertinentes à realização do estudo (autorizações, contactos com contexto) e localizam-se as fontes de dados. Nesta fase inicial existem apenas questões ou pontos críticos que resultam da revisão da literatura, de relatos de especialistas ou da experiência pessoal do investigador e que vão sendo aclarados, reformulados ou deixados de parte à medida que se define o objecto de estudo, Bogdan e Biklen (1994).

No caso específico da nossa investigação, procedeu-se em primeiro lugar a um pedido formal, por meio de carta, para proceder à realização do estudo no agrupamento. A carta, dirigida à Direcção, foi apresentada, e o estudo aprovado em reunião de Conselho Pedagógico e divulgado em todas as reuniões de Departamento.

Obtida a autorização necessária, foi-nos possível passar à recolha de dados. Seleccionando os instrumentos que mais se adequam às características dos objectivos do estudo e dada a pretensão de recolher dados descritivos e percepções dos participantes, com base nas suas próprias declarações, optou-se por utilizar a entrevista como instrumento de recolha de dados privilegiado na investigação. De facto quando se pretende que os participantes emitam opiniões acerca do tema com base numa experiência profissional há que deixá-los falar sobre o tema e não condicioná-los aos itens de resposta subjacentes aos questionários. Desta forma a entrevista afigura-se como método a privilegiar na recolha de dados do nosso estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”. Comparativamente com os estudos de índole quantitativo, que permitem uma estrutura organizada com respostas fechadas que facilitam uma posterior análise de dados por outro, as entrevistas requerem um tratamento de dados mais minucioso mas permitem “explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (Bell, 1997. p. 118).

Nas palavras de Bell (1997, p. 118), ao aplicar uma entrevista, o entrevistador deve atender a que as entrevistas (i) consomem tempo; (ii) são “altamente subjectivas” o que condiciona a imparcialidade do entrevistador e (iii) levantam frequentemente problemas na fase de análise muito pela amplitude de indicadores presentes nas respostas dos diversos entrevistados.

Além de decidir que a entrevista é o melhor meio para recolher a informação desejada há que decidir também o tipo de entrevista que mais se adequa ao tipo de informação que se pretende. Bell (1997) propõe-nos três tipos de entrevista: a entrevista completamente formalizada, a entrevista completamente informal e a entrevista guiada ou focalizada.

Uma entrevista completamente estandardizada ou estruturada adquire a forma de questionário onde o entrevistador se limita a preencher em cada item a resposta dada pelo entrevistado. Este tipo de estrutura rígida facilita a fase de análise de dados pela possibilidade de estes poderem ser quantificados, além do entrevistador garantir que todos os tópicos são focados, porém este controlo de conteúdo por parte do entrevistador impede o entrevistado de “contar a sua história em termos pessoais, pelas suas palavras” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) caindo-se por vezes no âmbito da investigação quantitativa. No campo oposto, a entrevista completamente informal permite compreender melhor o problema que se deseja aprofundar, mas necessita de um entrevistador experiente que conduza o diálogo de forma a extrair dele a informação que realmente necessita.

Pretendendo-se que os participantes tenham a oportunidade de falar livremente sobre as questões formuladas e atendendo à pouca experiência do investigador, optou-se por elaborar uma entrevista situada entre estes dois extremos, ou seja, uma entrevista guiada, com utilização de um guião estruturado, que permite ao entrevistado exprimir as suas opiniões e experiências de modo livre e, simultaneamente, seguir um esquema organizado que garantisse a abordagem dos tópicos previamente seleccionados.

Também Bardin (2009) sublinha que, no caso de investigadores menos experientes ou com prazos de tempo relativamente curtos, as entrevistas semi-estruturadas representam a solução ideal pois são mais curtas e fáceis (Bardin, 2009).

Segundo Bogdan e Biklen (1994. p. 135) os guiões de entrevista são fundamentais para “recolher dados em vários locais susceptíveis de serem comparados”, deste modo o investigador pode, no caso de diferentes intervenientes no estudo proferirem relatos semelhantes, deduzir afirmações ou retirar conclusões embora impeçam o investigador de “compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (*op. cit.* p. 135). Por outro lado, este tipo de entrevista apresenta também a vantagem de simplificar uma posterior análise de dados, factor preponderante em estudos realizados num curto espaço de tempo.

Porém, convém que o investigador não transforme uma abordagem qualitativa em quantitativa restringindo-se as suas conclusões ao número de pessoas que manifestam comportamentos e ideias semelhantes (Bogdan & Biklen, 1994). Também Bardin (2009) corrobora esta posição ao referir que o investigador, ao analisar as entrevistas com recurso a uma “grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas” deixa de fora “o essencial das significações produzidas pelas pessoas” (*op. cit.* p. 91).

3.4.1 A estrutura das entrevistas utilizadas na recolha de dados.

Após a escolha da entrevista como técnica de recolha de dados, procedeu-se a uma breve revisão da literatura, de modo a encontrar questões relevantes que pudessem ser introduzidas, de forma pertinente, no guião das entrevistas a aplicar. Dos trabalhos de Lima (2008), Braz (2009), Antunez (1999) e Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009), extraiu-se uma lista de questões que se enquadravam nos objectivos formulados, nomeadamente na área do acompanhamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas; na promoção de culturas colaborativas; relativas a uma visão integrada do agrupamento e a finalidades partilhadas; às tomadas de decisão e ainda sobre o papel do director na promoção de acções colaborativas.

Tendo em vista a construção de dois tipos de entrevista, uma ao Director do Agrupamento, mais abrangente e que incidisse, não só na visão do entrevistado face às culturas colaborativas e ao desenvolvimento profissional, mas também na organização

social da escola; e outra aos Coordenadores de Departamento e Representantes de Grupo Disciplinar, procedeu-se à reformulação e adaptação das questões inicialmente extraídas dos autores referidos em consonância com os objectivos traçados no estudo. Ambos os guiões foram sujeitos à aprovação de um especialista em Ciências da Educação, processo do qual resultaram alterações pontuais na estrutura das entrevistas que passamos a descrever.

O guião de ambas as entrevistas apresenta dois blocos iniciais em comum. Um inicial, de agradecimento ao participante, onde se esclarece o objectivo da entrevista assim como o âmbito e os objectivos do estudo a realizar. Por outro lado, transmite-se ao participante a garantia de confidencialidade relativamente às declarações prestadas e à sua identidade além de se requerer a respectiva autorização para proceder à áudio-gravação da entrevista.

O segundo bloco pretende averiguar o perfil profissional dos entrevistados, com questões relativas aos cargos desempenhados, às habilitações e aos anos de serviço, a incluir na caracterização dos participantes, já descrita no ponto 3.3. deste capítulo. Os restantes blocos encontram-se estruturados de forma diferente, tendo em conta a diferença de objectivos de cada entrevista. Assim, no caso da entrevista ao Director, os três últimos blocos encontram-se estruturados de acordo com as razões e objectivos a seguir discriminados:

- No terceiro bloco, formado pelas questões 1.1. a 1.4. pretende-se conhecer a visão do Director relativamente à importância das culturas colaborativas e do seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, para a inovação das práticas, melhoria dos resultados educativos e satisfação e envolvimento dos professores, assim como dos obstáculos e os factores promotores de culturas colaborativas em curso no agrupamento,
- O quarto bloco, formado pelas questões 2.1. a 2.5. tem como objectivo compreender a organização social da escola nomeadamente a forma como são escolhidas as chefias intermédias, quais as formas de promoção da colaboração por parte da Direcção, em Conselhos de Turma, em reuniões de Departamentos e no envolvimento em tomadas de decisão. Pretende-se, ainda, conhecer os modos de Articulação, acompanhamento e supervisão das práticas em funcionamento no agrupamento;

- Finalmente o quinto bloco formado pelas perguntas 3.1. a 3.3. visa conhecer os pontos fortes e pontos fracos da escola na construção de uma cultura colaborativa, as acções de promoção actual, os principais obstáculos e os elementos activos na construção de uma cultura colaborativa forte.

No caso da entrevista aos Coordenadores de Departamento e aos Delegados de Grupo Disciplinar, a entrevista encontra-se dividida, não em cinco mas apenas em quatro blocos, sendo os dois blocos iniciais comuns aos utilizados na entrevista ao Director. Os restantes dois blocos representam as questões centrais do estudo, construídos com base nos quatro objectivos traçados para a investigação. As respostas dadas pelos participantes a estas questões serão o cerne da análise de resultados. Desta forma, os blocos terão a disposição seguinte:

- O terceiro bloco, formado pelas questões 1.1. a 1.3 pretende aferir dos participantes a importância e de que forma se constroem Culturas Colaborativas nas escolas. Conhecer por um lado os procedimentos adoptados na promoção de culturas colaborativas: articulação, reuniões e acompanhamento e controlo das práticas; e por outro quais os obstáculos à formação de uma cultura colaborativa forte, factores de promoção e mudanças a implementar no agrupamento;
- Já o quarto bloco, constituído pelas perguntas 2.1 a 2.4. pretende compreender qual o Contributo das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores e para a inovação das práticas pedagógicas. Conhecer por um lado quais as estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos entrevistados e acções de desenvolvimento promovidas no agrupamento e por outro qual o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, para a inovação das práticas e melhoria dos resultados educativos.

Das descrições apresentadas estabelece-se um quadro resumo da constituição dos dois guiões de entrevista utilizados, de forma a ilustrar de forma mais clara a relação entre as questões realizadas e dados que se pretenderam aferir em cada uma delas.

Quadro I – Resumo dos guiões de entrevista utilizados

BLOCOS		QUESTÕES	OBJECTIVOS
Parte comum	I – Apresentação		Saudações, esclarecimentos, garantia de confidencialidade e autorização de gravação.
	II - Dados pessoais		Perfil profissional dos entrevistados
Questões dirigidas ao Director do Agrupamento	III - Visão do Director quanto às culturas colaborativas e ao seu desenvolvimento profissional dos professores.	1.1.	Contribuição da colaboração no desenvolvimento profissional.
		1.2.	Contributo da colaboração para a inovação das práticas, melhoria dos resultados educativos e satisfação e envolvimento dos professores.
		1.3.	
		1.6.	
		1.4.	Obstáculos e factores promotores de culturas colaborativas.
	1.5.		
	IV – Organização Social da Escola	2.1.	Escolha das chefias intermédias.
		2.2.	Promoção da colaboração da Direcção e em Conselhos de Turma, Departamentos e em tomadas de decisão.
		2.5.	
	2.6.		
	V - Pontos fortes e pontos fracos da escola na construção de uma cultura colaborativa.	2.3.	Articulação, acompanhamento e supervisão das práticas.
		2.4.	
		3.1.	Acções de promoção actual, principais obstáculos e elementos activos na construção de uma cultura colaborativa forte.
3.2.			
3.3.			
Questões dirigidas às chefias intermédias	III – Importância das culturas colaborativas nas escolas.	1.1.	Procedimentos adoptados na promoção de culturas colaborativas: articulação, reuniões e acompanhamento e controlo das práticas.
		1.2.	Obstáculos à formação de uma cultura colaborativa forte, factores de promoção e mudanças a implementar no agrupamento.
		1.3.	
	IV – Contributo das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores.	2.1.	Estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos entrevistados e acções de desenvolvimento promovidas no agrupamento.
		2.4.	
		2.2.	Contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, para a inovação das práticas e melhoria dos resultados educativos.
2.3.			

3.4.2 Procedimentos adoptados na recolha dos dados.

A entrevista ao Director, por representar um ponto importante na contextualização do estudo, foi realizada no mês de Fevereiro, numa fase inicial e de organização do estudo. As restantes oito entrevistas foram realizadas na segunda metade do mês de Maio e na primeira metade do mês de Junho.

Os encontros decorreram em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade de tempo manifestada pelos entrevistados, nomeadamente em furos de horário em comum com o investigador; dentro da escola, sempre em locais calmos, nomeadamente na sala de atendimento aos Encarregados de Educação ou em salas de aulas, quando não ocupadas por actividades lectivas. Por indisponibilidade de outros espaços, duas das entrevistas decorreram na sala de professores, durante a hora de almoço, facto que, e devido aos poucos colegas que ai se encontravam, permitiu uma relativa calma e tranquilidade.

Todos os participantes no estudo foram devidamente informados dos objectivos do estudo a realizar e da importância da entrevista para o estudo. Foi também garantida a confidencialidade da identidade dos participantes, assim como assegurada a utilização das declarações prestadas, unicamente enquanto dados de investigação.

As entrevistas tiveram a duração aproximada de 30 minutos, foram áudio-gravadas, com a devida autorização dos entrevistados e transcritas na sua totalidade, sem qualquer tipo de modificação, exprimindo desta forma as declarações dos entrevistados, tal qual foram efectivamente pronunciadas.

Além da confidencialidade e autenticidade, foi estabelecido entre os participantes, o compromisso do investigador facultar aos entrevistados uma cópia da transcrição da entrevista, assim como uma cópia da análise preliminar de resultados. Este compromisso, cumprido na íntegra e nos prazos acordados, permitiu por um lado, concretizar um clima de maior confiança e empatia dos entrevistados face ao entrevistador, mas também que o investigador obtivesse um feedback avaliativo por parte dos entrevistados, além de permitir ainda uma validação da transcrição das entrevistas.

3.4.3 Procedimentos utilizados no tratamento e discussão dos dados.

Após uma fase mais ou menos longa de recolha de dados, cabe ao investigador proceder à terceira fase do estudo de caso, enunciada por Ludke e André (1986) e analisar o conteúdo, articulando e analisando a informação recolhida de modo a disponibilizá-la aos participantes de forma a receber da parte destes um *feedback* acerca da qualidade e relevância dos factos seleccionados. Bardin (2009. P. 121) define três fases para esta análise: “a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. A análise de dados é sumariamente:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão dos mesmos materiais e apresentar aos outros aquilo que encontrou.

(Bogdan & Biklen, 1994. p. 205)

Num estudo de cariz qualitativo, o investigador começa por realizar uma “leitura flutuante” (Bardin, 2009. p. 122) de modo a contactar e organizar todos os documentos disponíveis, como entrevistas ou documentos oficiais, e agrupá-los segundo uma ordem lógica de modo a facilitar a sua posterior localização.

Ainda, segundo a mesma autora, a fase de pré-análise prefigura três objectivos: (i) a escolha dos documentos, com base numa pré-definição do investigador ou de acordo com o objectivo do trabalho, de modo a constituir-se um “corpus” ou conjunto de documentos a serem analisados; (ii) a formação das hipóteses e dos objectivos, afirmações que se pretendem validar e objectivos que se pretendem atingir no final do trabalho e ainda (iii) a referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Os índices são pequenas frases, temas ou palavras-chave a serem transformados em informação sistematizada pelos indicadores.

Após a organização documental, cabe a investigador proceder à exploração do material. Uma leitura repetida dos dados forma e desenvolve, com o decurso do processo e com base nos índices estabelecidos uma lista preliminar de categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994). A lista de codificação preliminar não é definitiva, já que no decorrer do processo de análise algumas categorias são modificadas, outras geradas e outras, ainda, simplesmente abandonadas. Neste contexto Bardin (2009)

refere também que a codificação compreende três processos: (i) a escolha das categorias, (ii) a escolha das unidades de registo e (iii) a enumeração.

Nesta perspectiva, e após a transcrição das entrevistas, procedeu-se a uma múltipla leitura, de onde foi extraído um grupo preliminar de indicadores, os quais foram sendo agrupados, ou se preferimos, categorizados numa lista preliminar de categorias de codificação. A lista elaborada inicialmente foi sujeita a um processo de validação e discussão com a intervenção de um especialista em Ciências da Educação.

Ao proceder à leitura dos dados obtidos, algumas palavras-chave, pequenas frases e comportamentos vão-se repetindo em diferentes participantes permitindo ao investigador construir e remodelar um sistema de codificação, onde se enquadram categorias de codificação, pequenas frases ou palavras-chave que possibilitam ao investigador arrumar e delimitar as informações recolhidas (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste processo de discussão e de leitura repetida resultaram duas categorias principais: a formação de culturas colaborativas e a influência da colaboração no desenvolvimento profissional, ou seja, cada bloco da entrevista aos Coordenadores e Delegados corresponde a uma categoria de codificação, onde foram posteriormente sendo introduzidas as unidades de dados correspondentes.

Por unidades de dados compreende-se, segundo Bogdan e Biklen (1994) “parágrafos das notas de campo e das transcrições das entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos” (*op. cit.* p. 233) e por categorias de codificação temáticas que permitem classificar as unidades de dados, de modo a que “um material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (*op. cit.* p. 221) ou seja a categoria representa uma palavra, frases ou ideia comum que permite ao investigador englobar uma vasta série de unidades de dados.

Dentro da lista de codificação, o investigador deve hierarquizar os diferentes códigos em categorias principais, mais gerais e abrangentes e em subcategorias que decompõem cada categoria principal em componentes mais específicos.

A partir deste ponto Bogdan e Biklen (1994) descrevem duas formas de trabalhar os dados de forma metodológica: (i) a abordagem de cortar e colar em pastas arquivadoras e (ii) o sistema de cartões de ficheiro, no primeiro caso, o investigador recorta literalmente as unidades de dados agrupando-as de seguida em pastas que se organizam segundo a lista de códigos criada e, no segundo, numera todas as linhas dos textos, anotando de seguida em “cartões” o número das linhas e o respectivo documento que contem a informação de cada categoria.

Pela facilidade de poder ser trabalhada ao nível informático por intermédio dos vulgares processadores de texto, o tratamento de dados seguiu as regras da abordagem de cortar e colar em pastas. Com base nos objectivos do estudo e das questões formuladas em cada bloco, foram surgindo, por frequência repetida, um conjunto de subcategorias expressas no quadro seguinte:

Quadro II – Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Formação de culturas colaborativas	Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas.	
	Contextos de Colaboração	
	Objectivos e modos de desenvolvimento da colaboração	Objectivos e modos de desenvolvimento da articulação vertical
		Objectivos e modos de desenvolvimento da articulação horizontal.
		Colaboração em grupo disciplinar
		Acompanhamento dos professores mais novos
	Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes	Atitudes negativas face à colaboração
		Condicionantes legislativas
		Gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola.
		Operacionalização fictícia da articulação
	Aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas.	Aspectos de mudança individual
		Aspectos de mudança colectiva
Contributo da colaboração no desenvolvimento	Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores,	
	Estratégias actuais de promoção do desenvolvimento profissional.	
	Possíveis estratégias a implementar no Agrupamento.	
	Aprendizagem em contexto de colaboração	Aprendizagem com os pares
		Discussão colegial
		Melhoria do clima de escola

Bardin (2009) sugere que uma boa categoria é aquela que: (i) não permite a existência do mesmo elemento em diferentes divisões; (ii) cada análise deve ser guiada

por apenas um tipo de registo; (iii) ser pertinente; (iv) ser objectiva e fiel a um mesmo modo de análise e ainda (v) ser produtiva e ter a capacidade de sugerir inferências.

Norteando a segunda fase de exploração do material por estes princípios, procedeu-se à atribuição de uma cor diferente às unidades de registo de cada subcategoria. Procedeu-se então a uma múltipla leitura das unidades de registo de modo a encontrar um conjunto de indicadores para cada subcategoria de acordo e de modo a operacionalizar os objectivos traçados pela investigação (Bardin, 2009). Os indicadores e respectivas unidades de registo foram então dispostos em tabelas representativas de cada subcategoria, nas quais se indicaram, também, os participantes que referiram cada um dos indicadores.

Quem classifica unidades de registo em categorias tem por objectivo apresentar uma versão simplificada e de mais fácil compreensão dos dados em bruto, sendo importante completar a estrutura empírica do estudo, tratando, interpretando e retirando inferências, deduções e conclusões dos dados obtidos. Desta forma e tendo por base as tabelas elaboradas na fase anterior, poder-se-á proceder à concretização da terceira fase enunciada por Bardin, ou seja, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Coloca-se então a questão de como proceder a uma análise que possibilite uma fase de inferência mais facilitada. A própria literatura que se tem debruçado sobre a análise qualitativa tem-na deixado um pouco de parte (Bogdan e Biklen, 1994). Existem diferentes formas de investigação qualitativa, diferentes modos de análise de dados e consequentemente uma série de maneiras diferentes para tratar e extrair conclusões da análise. Não existindo receitas prévias, as estratégias e metodologias de tratamento e análise de dados vão sendo adquiridas à medida que o investigador se torna mais experiente e realiza mais investigações. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994. P. 206) “para realizar uma análise concomitante, mostra-se necessário ter a capacidade de se aperceber de aspectos conceptuais e substantivos que vão surgindo” pelo que os investigadores mais experientes tendem progressivamente, e após realizarem vários estudos, a recolher, a analisar e a tratar os dados em simultâneo.

De facto procedeu-se a uma análise por inferência indutiva dos dados e pela relação das unidades de registo com os respectivos indicadores. Os dados foram analisados segundo a ordem disposta no quadro de categorias e subcategorias tendo em conta a identificação de todos os conceitos, expressões, noções ou sentimentos

manifestados; a frequência com que cada indicador era referido pelos participantes; e sempre que possível a intensidade e a direcção com que o indicador era expresso.

Este procedimento entra em consonância com a regra de enumeração, enquanto forma de contagem das unidades de registo a analisar. Bardin (2009) destaca alguns tipos de enumeração que podem ou não coexistir num mesmo estudo. Pela pertinência, foram utilizados na análise dos dados deste estudo (i) a presença (ou ausência) da unidade de registo, que pode funcionar como indicador; (ii) a frequência, utilizada nos casos em que o investigador anexa a importância da unidade à frequência com esta surge; (iii) a intensidade que respeita à força e à forma como a unidade de registo é pronunciada; (iv) a direcção, aferida a partir dos pareceres favoráveis, desfavoráveis ou neutros das afirmações que formam as unidades de registo.

Há também que ter em conta os aspectos inerentes à redacção da investigação. Qualquer texto resultante de uma investigação tem que estar norteado por um objectivo claro e centrar-se num só aspecto (Bogdan e Biklen, 1991). No caso concreto do nosso estudo, o tema “importância das culturas colaborativas no desenvolvimento profissional dos professores” esteve presente desde o início o que facilitou todo processo.

A decisão passa então para o que incluir em cada secção do trabalho. Bogdan e Biklen (1991) referem três aspectos a ter em conta neste capítulo: (i) as categorias seleccionadas devem ser subdivididas em subcategorias de modo a facilitar a manipulação dos dados; (ii) cada secção deve estar estruturada de modo a conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão; (iii) e enquadrar a descrição do estudo com o objectivo da investigação, de modo a que a descrição fundamente de forma clara as inferências e generalizações deduzidas pelo investigador.

No caso do presente estudo optou-se por dividir a fase de discussão com base nos quatro objectivos traçados inicialmente. Em função de cada objectivo, procedeu-se à discussão dos dados obtidos nas subcategorias correspondentes comparativamente com a revisão da literatura pertinente. Sempre que relevante para elaborar a descrição do estudo ou ilustrar as provas e fundamentos que sustentam as suas generalizações, utilizou-se citações para sustentar uma transição coerente entre o particular e o geral já que “as citações não só descrevem as afirmações dos sujeitos, como também a forma como transmitiram a sua maneira de ser”, Bogdan e Biklen (1991. p. 252).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo pretende-se, de forma estruturada e em conformidade com as categorias e as subcategorias estabelecidas pelo quadro I e II do capítulo anterior. Desta forma, procede-se em primeiro lugar à recolha e distribuição as unidades de registo das entrevistas realizadas, pelas respectivas tabelas organizativas das diferentes categorias e subcategorias ou divisão de subcategoria conforme o caso. As unidades de registo presentes em cada tabela serão posteriormente analisadas, e as ideias subjacentes expressas em sínteses descritivas. Estas sínteses descritivas pretendem ser, pequenos textos que reúnem as ideias chave de cada tabela e que poderão ser ilustradas por pequenas citações extraídas das unidades de registo, sempre que se considere pertinente.

Cada síntese descritiva apresenta duas partes, a análise já descrita e a discussão dos dados com a revisão da literatura expressa nos dois primeiros capítulos desta obra. Com esta discussão, pretende-se sustentar ou declinar os dados obtidos nas entrevistas de forma a se poder inferir, no capítulo posterior, conclusões teoricamente fundamentadas que respondam às questões orientadoras da investigação.

Com base no objectivo principal e título desta investigação, este capítulo encontra-se desta forma dividido em duas temáticas fundamentais no estudo: a formação de culturas colaborativas no agrupamento e o desenvolvimento profissional dos professores.

4.1 Formação de culturas colaborativas.

Nos últimos anos, e muito por acção das condicionantes legislativas e de política interna, tem-se verificado no agrupamento um aumento gradual de medidas promotoras de uma cultura colaborativa, com especial ênfase no corpo docente. De modo a contextualizar as mudanças que têm ocorrido na dimensão colaborativa do trabalho dos docentes, importa compreender (i) os sentimentos que os professores revelam face à formação de culturas colaborativas; (ii) os contextos onde ocorre a colaboração entre professores; (iii) os objectivos e os modos de desenvolvimento da colaboração nos diferentes contextos, (iv) os factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes e ainda (v) os aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas no agrupamento.

4.1.1 Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas.

Tabela 1 – Sentimentos dos professores face à formação de culturas colaborativas.

Indicadores		Unidades de registo	Contagem
Receptividade ao trabalho colaborativo.	ao	Eu não sinto da nossa parte que não queiramos colaborar, nem sinto da parte dos outros que não queiram a nossa colaboração, pelo contrário, acho que querem (P7). Hoje em dia trabalhamos mais em equipas ... a maioria partilha (P4).	P4, P7
Benefícios da colaboração.	da	Facilita e poupa tempo (P5) As pessoas já compreendem que se partilharem até facilitam o trabalho deles (P2).	P2, P5
Condicionantes das culturas colaborativas.	às	As culturas colaborativas são por vezes difíceis de articular ... não porque as pessoas não achem que devam ter esse tipo de práticas (P5) Não é por falta de vontade porque os professores gostariam de colaborar” (P9)	P5, P9
Preferência de não envolvimento em tomadas de decisão.	não em	Dez por cento dos professores trabalha activamente na tomada de decisões, os restantes não querem ser envolvidos Vão fazendo sempre o mesmo esperando que aqueles que se interessam façam porque há um prejuízo directo de que quanto mais me envolvo, mais trabalho tenho (P1).	P1

Aprendizagem mútua.	O trabalho conjunto ajuda a evoluir os próprios professores porque aprende-se uns com os outros (P2). Com a colaboração é implícito que há aprendizagem de novas coisas (P7) Pelo próprio enriquecimento que a colaboração dá, pelo enriquecimento de ideias, de valores, atitudes, de experiência, uma vez que o nosso desenvolvimento profissional também inclui tantas dimensões em tanta vertente, é tão alargado que qualquer tipo de colaboração vai de certeza permitir o desenvolvimento do professor. Ou na vertente pessoal e social, ou na vertente pedagógica, na vertente da relação com alunos, há sempre. Nós devemos ser tão completos e dominarmos tanta vertente que qualquer pequeno gesto, qualquer atitude colaborativa vai de certeza permitir que nos desenvolvamos (P9).	P2, P7, P9
Sentimento de indisponibilidade dos outros.	a maioria partilha, mas há quem não tenha essa filosofia de vida, e penso que esse é o maior obstáculo, é muitas vezes também termos colegas que não estão abertos a esta nova filosofia da prática lectiva actual (P4).	P4

Ao nível dos sentimentos, cinco dos participantes revelaram expressões positivas face à colaboração facto que pode sugerir que uma parte significativa do corpo docente do agrupamento está de facto receptiva ao trabalho colaborativo (P4, P7). Este pensamento aparenta estar directamente relacionada com a noção de que o trabalho colaborativo beneficia e facilita o trabalho individual, permite uma poupança no tempo dispendido nas tarefas dos professores e promove uma aprendizagem mútua e consequentemente o seu desenvolvimento profissional (P2, P5). Este sentimento é corroborado por Hargreaves (1998) ao sublinhar a importância da colaboração no desenvolvimento profissional, concretamente por intermédio de uma aprendizagem mútua, com base na partilha e no desenvolvimento de competências em conjunto, onde todos os colaboradores obtêm benefícios (Lima, 2002; Boavida & Ponte, 2002). A este respeito, Boavida e Ponte (2002) sublinham que diferentes pessoas reúnem mais energias, diferentes experiências e mais recursos, facto que se relaciona directamente com a sensação de facilitismo do trabalho enunciado pelos participantes.

Por outro lado, existe o sentimento de que os professores não colaboram de modo mais frequente, não por vontade própria, ou por os professores não as considerarem benéficas, mas sim por outras condicionantes, principalmente de articulação (P5). Outro dos participantes alerta que na tomada de decisões e no comprometimento com as metas

definidas, os professores manifestam uma preferência em não serem envolvidos, revelando um sentimento de relação directa entre o envolvimento dos professores e o aumento da sobrecarga de trabalho. Estes sentimentos parecem confirmar duas das causas do individualismo presentes na literatura da área. Em primeiro lugar, a tendência da escola tradicional em não contemplar espaços temporais comuns no horário dos professores para realização de actividades de colaboração e depois o facto de alguns docentes sentirem que ao não colaborarem, não lhe serão pedidas contas pelo seu trabalho (Antunez, 1999).

Outro participante sugere ainda a existência, e como abordaremos de modo mais profundo noutra temática desta análise, da sensação de que “eu estou disponível” mas uma fracção do corpo docente está indisponível para colaborar.

4.1.2 Contextos de Colaboração.

Tabela 2 – Contextos de Colaboração.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Reuniões	Nos Conselhos de turma ela fica efectiva, no papel (P8) Fazemos as reuniões institucionais mas muito do trabalho é feito fora dessas reuniões. Porque não há tempo, 45 minutos, não dá para muita coisa (P6).	P6, P8
Sala de Professores	Eu penso que a articulação efectiva não é feita nos Conselhos de Turma, é feita fora dos Conselhos de Turma naquela conversa de sala de professores (P8) A articulação faz-se sobretudo naqueles encontros informais, que os professores fazem na sala dos professores (P9). Há aquelas coisas que se fazem aqui à mesa (sala de professores), em disciplinas que nós sabemos que tem conteúdos afins (P3). Aquela troca de ideias, de partilha de documentos, de material que vão construindo, para mim, o bom da articulação nem é quando ela está a ser formalizada, porque depois há a necessidade de registar em acta, é mais nos intervalos, nos momentos em que os professores se encontram, em que falam, conversam, trocam experiencias, falam dos materiais, falam dos problemas da escola e aí é que há muita partilha, essencialmente mais nos encontros informais (P9).	P3, P6, P8, P9

	Existem as reuniões? Sim, e depois, informalmente, a escola é pequena, se os grupos são pequenos, somos apenas três pessoas é muito fácil fazer este tipo de trabalho (P6).	
Fora da escola	Normalmente, sala de professores, outras vezes a casa. Quando há coisa para fazer, muitas vezes juntamo-nos em minha casa ou na casa de alguém, ou no café. Não é obrigatório estar dentro de 4 paredes. (P6)	P6
Internet	Com as novas tecnologias e com a troca de emails, à sempre uma ficha que se manda, um teste que se envia por email para dar opinião (P9). Olha preciso de uma ficha manda-me ai por email (P8). Em relação aos grupos disciplinar já se colocam no Moodle as planificações, mas acho que se podia investir mais em matérias como fichas de trabalho, de avaliação PowerPoints (P2)	P2, P8, P9

Relativamente aos contextos onde a colaboração se desenvolve há que distinguir essencialmente um contexto formal onde decorrem as reuniões legalmente impostas, de departamento, grupo disciplinar e de Conselho de Turma, e outras impostas institucionalmente onde se incluem as reuniões de articulação entre os vários ciclos de cada disciplina (P6, P8) e um outro contexto de cariz informal, onde a colaboração ocorre de forma espontânea, muito conectada com as interações estabelecidas na sala de professores (P3, P6, P8, P9).

A maior parte dos participantes neste estudo têm a percepção de que é neste último contexto que realmente se estabelecem as práticas colaborativas deixando às reuniões apenas o registo formal das decisões já previamente tomadas ou, pelo menos, delineadas. Aparentemente, é de forma informal que a colaboração se constrói e desenvolve, cabendo às reuniões a sua comunicação aos órgãos de gestão, a “necessidade de registar em acta” (P9).

Esta noção é corroborada pelos trabalhos de Nias *et. al.* (1989, citados por Fullan e Hargreaves, 2001) ao salientarem que nas escolas que trabalham em contexto colaborativo, a colaboração não se impõe em reuniões, realizando-se em todas as actividades e relação entre os professores. De facto transparece a noção que a verdadeira colaboração se desenvolve em contextos mais informais, onde os participantes se encontram em pé de igualdade; sendo as actividades em reunião, não mais do que actos de cooperação, realizados num ambiente estruturado e organizado por um superior hierárquico (Boavida & Ponte, 2002). De facto todo o Conselho de Turma é liderado

pelo Director de Turma, assim como toda a reunião de Departamento é dirigida pelo respectivo Coordenador.

Aprofundando este sentimento, um dos participantes revela um novo contexto e atrai uma parte da operacionalização da colaboração para lá dos muros escolares (P6). Além disso, e com o crescente acesso e utilização dos professores das novas tecnologias da informação, a colaboração enquanto momento de obrigatória presença física dos diferentes colaboradores dá lugar progressivamente à colaboração por via virtual quer por intermédio de trocas de correio electrónico, quer pela utilização, cada vez maior, das plataformas que permitem a partilha de documentos e informações, como de resto salientam, três dos participantes (P2, P8, P9). A noção de que a colaboração tem sofrido um forte impulso com a generalização da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, é corroborada pelos trabalhos de Kamienski *et. al.* (2005), que englobam a troca de correio electrónico e a utilização de plataformas de gestão de documentos, no rol de programas que facilitam a comunicação e a coordenação entre os indivíduos no âmbito do trabalho colaborativo.

4.1.3 Objectivos e modos de desenvolvimento da colaboração.

Identificados os contextos importa compreender também os objectivos e os modos de colaboração que se desenvolvem em cada espaço, quer este seja formal ou informal. Muito concretamente analisam-se de seguida os dados dos participantes entrevistados ao nível (i) da articulação vertical (ii) da articulação horizontal ao nível do Conselho de Turma, (iii) no trabalho que desenvolve ao nível do grupo disciplinar e ainda (iv) no acompanhamento dos professores mais novos.

Apesar de não representar a totalidade das actividades e assuntos discutidos colaborativamente, a articulação, quer seja de âmbito vertical ou de carácter horizontal, quer resulte do trabalho dos docentes em grupo disciplinar, surge como vínculo transversal aos diferentes tipos de reuniões realizadas no Agrupamento. Torna-se desta forma fundamental compreender os objectivos e as formas de colaboração que decorrem de cada tipo de articulação.

Tabela 3 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação vertical.

Indicadores	Unidades de registos	Contagem
Existência de reuniões de articulação	No final do ano lectivo uma reunião de articulação vertical, dentro do departamento, as várias disciplinas porque acabam por estar interligadas”(P8)	P8
Desenvolvimento e objectivos das reuniões de articulação.	<p>Nós dizemos quais as dificuldades que os alunos trazem e as competências que nós achamos que devem vir mais desenvolvidas e eles dizem-nos como é que os alunos vêm e quais as competências que forma menos desenvolvidas (P2).</p> <p>Por exemplo a Matemática com os professores do 1º, 2º e 3ºciclos porque em termos de conteúdos, pois existem professores que dão muita ênfase a determinados conteúdos que tem pouca validade no ciclo seguinte em detrimento de outros conteúdos aos quais se dão pouca atenção e são fulcrais para as aprendizagens do ciclo posterior (P1).</p> <p>O que é que é tratado, basicamente os conteúdos e as competências que por exemplo nós no 2º ciclo achamos que não estão a ser tão trabalhadas no 1º e que sejam necessárias para nós depois trabalharmos as nossas competências (P4).</p> <p>Em reuniões, está estabelecido o que é que nós queremos que os alunos saibam para a nossa disciplina do primeiro ciclo e o que é que os professores de EV e de ET precisam que os nossos alunos saibam ao sair do 6ºano de EVT”(P7).</p>	P1, P2, P4, P7
Documentos que concretizam a articulação.	<p>Fichas que são dadas aos professores do 1º ciclo onde eles colocam as competências que eles desenvolveram com os alunos, aquelas que eles não adquiriram e depois há a avaliação interna e externa de cada aluno (P4)</p> <p>Uma folhinha onde se escreve a avaliação final do primeiro ciclo que é entregue ao professor do 2ºciclo (P2)</p>	P2, P4
Articulação hierárquica de informações.	<p>A articulação é feita essencialmente através de reuniões que já estão previamente marcadas, reuniões de departamento que são seguidas das reuniões de grupo e é mais nestas reuniões de grupo que se faz a articulação horizontal. A vertical passa pelas reuniões de pedagógico, passa às de departamento e depois vem as de grupo (P9)</p> <p>Junto os representantes de disciplina e dou algumas indicações, especialmente aquelas que vêm do Pedagógico”(P8).</p> <p>Para discutir a legislação, para discutir articulação, para</p>	P5, P8, P9

	<p>discutir práticas pedagógicas ou o que for necessário informalmente e também de modo a preparar as reuniões de departamento todas em conjunto (P5).</p> <p>Eu faço um PowerPoint, as minhas colegas ajudam a fazer o PowerPoint e o PowerPoint que eu apresento é exactamente igual ao das outras reuniões de departamento, ultimamente tempos implementado esse tipo de prática (P5).</p>	
--	---	--

A articulação vertical desenvolve-se entre docentes que leccionam a mesma disciplina, ou disciplinas da mesma área temática, em diferentes níveis de ensino e ainda, ao nível hierárquico da escola entre a Direcção e o Conselho Pedagógico e o Departamento e, por conseguinte com o Grupo Disciplinar.

O agrupamento tem realizado reuniões, nas quais os docentes dos ciclos mais avançados recebem informações acerca dos alunos com que irão trabalhar e concretamente sobre as suas dificuldades, competências menos desenvolvidas e conteúdos menos trabalhados no ciclo anterior. Por outro lado, os docentes têm a oportunidade de sublinhar nestas reuniões, quais as competências e conteúdos, assim como as experiências de aprendizagem mais relevantes em cada ciclo de ensino e de maior importância para os ciclos posteriores, (P1, P2, P4, P7, P8). Para concretizar esta articulação existem documentos que são preenchidos pelos professores dos ciclos anteriores e são entregues aos professores dos ciclos seguintes onde se registam também as avaliações internas e externas dos alunos (P2, P4). Esta directiva do Agrupamento entra em consonância com os resultados obtidos por Braz (2009) que em resultado de um pequeno estudo qualitativo, afirma que a articulação vertical promove um maior conhecimento da sequencialidade dos conteúdos programáticos além de facilitar as transições entre ciclos. Também Mouraz (1998) sublinha que além desta visão de sequencialidade, a articulação vertical permite colmatar algumas aprendizagens não realizadas em ciclos anteriores.

A nível hierárquico verifica-se a existência de uma articulação como canal de informações entre os órgãos dirigentes do agrupamento e os professores que nele operam. Esta articulação concretiza-se quer ao nível formal das reuniões, quer ao nível informal (P5, P8, P9). De facto a transmissão de informações e a articulação vertical entra em consonância com as disposições legais do decreto de lei 75/2008 onde se estabelece que a articulação e gestão curricular são da responsabilidade dos departamentos e grupos disciplinares.

Complementando esta forma de articulação, os Coordenadores de departamento têm reunido semanalmente, de modo informal, em tempos de componente não lectiva, para tratarem de temas comuns aos vários grupos e também de modo a prepararem as reuniões de departamento de modo homogéneo, promovendo desta forma uma transferência uniforme da informação.

Tabela 4 – Objectivos e modalidades de desenvolvimento da articulação horizontal.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Articulação em Conselho de Turma de planificações	<p>Isto faz-se basicamente nos Conselhos de Turma, ao nível interdisciplinar, basicamente nos Conselhos de Turma (P3),</p> <p>Fazemos a planificação por período, a médio prazo e depois fazemos, após as intercalares para cada turma e para cada PCT, à adaptação dessa planificação (P6)</p> <p>Faz-se mais articulação é ao nível de turma, nos projectos curriculares de turma (P9).</p>	P3, P6, P9
Controlo da execução da articulação.	<p>E no final de cada período vamos verificar se naquela turma o que estava planificado, se não foi, vamos planificar para o período seguinte aquilo que não foi dado tentando apanhar toda a programação inicial (P6)</p> <p>Existem vários documentos, um deles é o plano de recuperação onde tem que existir uma colaboração entre professores e onde entra a família. O plano anual de actividades é um documento de colaboração (P1).</p>	P1, P6
Articulação entre grupos disciplinares	<p>A partir do momento que surgiram os projectos curriculares de turma começou-se a articular mais a nível de turma e não tanto a nível de grupos (P9).</p> <p>A articulação de grupo é mais em actividades que envolvam visitas de estudo, actividades de escola, mas extra-curriculares, mais no sentido de actividades e não tanto nos conteúdos (P9)</p> <p>Alargamos esta articulação a tudo o resto mas não em termos de conteúdo, ou seja, se História precisar de uma reprodução de uma obra de arte nós articulamos não em termos de um conteúdo mas sim de um objectivo em que uma disciplina fornece a parte do conteúdo e nós a parte prática (P7).</p>	P7, P9

A articulação horizontal desenvolve-se entre docentes pertencentes ao mesmo Conselho de Turma, no trabalho conjunto operado em grupo disciplinar entre docentes

que leccionam a mesma disciplina e o mesmo ano lectivo e ainda por intermédio da realização de projectos.

Dando ênfase à articulação que se estabelece ao nível de Turma, os participantes salientam que ela se desenvolve com base nos respectivos Projectos Curriculares e que envolve a adequação das planificações de cada área disciplinar ao Projecto e ocorre, de modo geral, entre disciplinas que apresentam conteúdos similares ou considerados complementares, tendo em conta as características dos alunos (P3, P6, P9).

Sublinhado este tipo de articulação, um dos participantes refere que a articulação horizontal, a nível curricular, parte das planificações feitas em grupo disciplinar e que são adaptadas posteriormente a cada Projecto Curricular de Turma, existindo um controlo de execução e readaptações ao longo do ano lectivo (P6).

Desenvolvendo esta temática, importa salientar que o Projecto Curricular de Turma representa um documento promotor da articulação entre os diferentes grupos disciplinares que existem em cada ciclo de ensino. Por outro lado, cada Projecto Curricular de Turma é constituído por diferentes documentos officiosos que requerem uma elaboração conjunta por parte dos professores do Conselho (P1). Ainda no âmbito da construção dos Projectos Curriculares de Turma, os vários grupos disciplinares interagem entre si em projectos de articulação extra-curricular, nomeadamente na organização de visitas de estudo ou em projectos norteados por um objectivo comum (P7, P9).

Centrando o objecto de trabalho no grupo turma, Braz (2009) salienta que a articulação neste contexto ocorre por intermédio da elaboração conjunta de planificações, adaptadas e reelaboradas em função da turma e pela reorganização de conteúdos em função das actividades propostas pelo Conselho de Turma. Todavia convém não esquecer, como afirma Roldão (s. d.) e à luz das dificuldades já diagnosticadas no âmbito da articulação vertical, que embora apresentem em regra bons resultados, a articulação enquanto momento de colaboração não entra em consonância com a organização social da escola, sendo difícil desenvolvê-la de forma efectiva.

Subjacente à ideia de readaptação das planificações, podemos inferir a existência de um trabalho conjunto prévio no seio dos diferentes grupos disciplinares, pelo que se procede de seguida à análise e discussão dos dados das entrevistas nesta área.

Tabela 5 – Colaboração em grupo disciplinar.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Planificação conjunta em grupo disciplinar	<p>No grupo disciplinar existem duas reuniões por período. No início há várias para se fazer a planificação e o arranque do ano lectivo, definir os critérios de avaliação, mas depois fazem-se só duas por período (P2).</p> <p>As planificações conjuntas, no início do ano e vamos sempre fazendo o ponto da situação em todas as reuniões de grupo que fazemos, onde é que nós estamos? Qual é o ponto da situação? O que e como é que fizeste?” (P4).</p> <p>Nós temos de facto, planificamos em conjunto no início do ano, temos reuniões frequentes, discutimos as unidades que temos a trabalhar, os conteúdos que estamos a trabalhar (P5).</p> <p>Há um trabalho de grupo inicial, a primeira coisa que se faz é a programação. Agarra-se no programa, faz-se a programação pelos três períodos, a seguir fazemos a planificação por período (P6).</p>	P2, P4, P5, P6
Monitorização das aprendizagens em reuniões	<p>O controlo faz-se em reuniões (P4).</p> <p>Onde se fala, onde há um debate de ideias, onde se analisam os programas, se vê até que ponto é que os professores estão mais ou menos a cumprir e a seguir, falam-se de outras turmas, comparam-se turmas, vê-se o progresso de cada pessoa na planificação e fazem-se os ajustes (P9).</p> <p>Ninguém anda a meter o nariz em cima dos livros, nós no fim de cada período preenchemos aquele papelinho onde dizemos se cumprimos (P3)</p>	P3, P4, P9
Monitorização informal	<p>Há o ponto da evolução no final do período nos projectos curriculares de turma. Qualquer das maneiras há naqueles encontros informais um diálogo que nos permite saber onde é que os professores vão (P9).</p>	P9
Troca de experiencias, ideias e materiais.	<p>A nível do grupo disciplinar, fazemos reuniões, muitas vezes informais, reuniões de trabalho, juntamos tudo o que seja materiais pedagógicos são do grupo, não são individuais, nós acabamos por partilhar praticamente tudo, PowerPoint, Fichas de Trabalho, Testes, nós acabamos por construir tudo em conjunto (P8).</p> <p>Colaboração institucional e depois a colaboração em troca de experiências, que acho que é isso que acaba por ser fundamental (P6).</p> <p>Olha, tenho aqui esta ficha que é interessante, abordei este conteúdo assim, um faz os outros partilham, portanto há uma partilha de materiais (P4)</p>	P4, P6, P8

Uniformização de fichas de avaliação	Em termos de fichas de avaliação também, normalmente fazemos as mesmas fichas (P4). Há trocas de testes, trocamos testes e aplicamos a várias turmas o mesmo teste com o mesmo tipo de cotação, para ver se há equilíbrio entre as situações (P9).	P4, P9
Vertente humanista	Quando há um colega que tem um problema que quer resolver, fala com os outros e tentamos solucionar, encontrar estratégias e o contrário também (P6).	P6

Ao nível da colaboração, que surge do trabalho de rotina dos grupos disciplinares é importante estabelecer, como atestam quatro dos participantes, dois momentos principais, um mais curto a nível temporal e intensivo, que se desenvolve no início, e outro que se prolonga ao longo do restante ano lectivo. O trabalho operado no início do ano lectivo respeita a aspectos organizativos da disciplina e dizem respeito, no essencial, as planificações, critérios e respectivos instrumentos de avaliação (P2, P4, P5, P6).

Ao nível das actividades que são realizadas em grupo os participantes sublinham as que envolvem uma monitorização de aprendizagens dos alunos em reuniões formais e periódicas, embora esta monitorização também se desenvolva em contextos informais, nomeadamente na sala dos professores. Indo mais além no compromisso do grupo com a responsabilização no cumprimento do programa e do currículo, dois grupos disciplinares salientam a existência de uma uniformização das fichas de avaliação, embora esta prática se estenda a outros grupos da escola.

Além do controlo e da monitorização das aprendizagens o grupo disciplinar desempenha um papel importante na troca de experiências, ideias, materiais, metodologias e práticas em contexto formal e informal, estando a ideia de partilha muito presente no discurso dos vários participantes. O papel do grupo disciplinar evidencia também uma vertente humanista no modo como os professores se entre ajudam, não só no campo das metodologias, das práticas e dos instrumentos utilizados, mas também no campo emocional e do apoio na resolução de problemas.

Sintetizando, os participantes enfatizam cinco actividades que envolvem a colaboração: a elaboração de planificações conjuntas e uniformização de critérios de avaliação (P2, P4, P5, P6); a construção e aplicação de fichas de avaliação únicas por disciplina (P4, P9); a monitorização da evolução das planificações e das aprendizagens em contexto de reunião e de modo informal (P3, P4, P9); a troca de experiências, ideias

e materiais (P4, P6, P8) e, por último, uma vertente humanista de apoio entre pares na resolução de problemas.

Estas actividades situam-se, quer no terceiro nível, partilha de materiais, métodos, recursos e ideias, quer no quarto nível de colegialidade, enunciados por Little (1990, citado por Lima, 2002), por revelarem um trabalho conjunto. Segundo este autor, a verdadeira colaboração só existe neste último nível e implica uma responsabilidade partilhada entre os colaboradores. De facto, os participantes evidenciam a existência de um trabalho no seio do grupo disciplinar praticado em função de objectivos delineados, e com negociações contínuas e tomada conjunta de decisões (Boavida & Ponte, 2002).

A ênfase atribuída pelos participantes ao papel dos grupos disciplinares entra em consonância com o disposto no trabalho de Hargreaves (1998), já que a própria escola portuguesa apresenta uma divisão por disciplinas ou áreas curriculares. Todavia, a intensidade das relações manifestadas sugere a existência de uma verdadeira colaboração, considerando-se o grupo disciplinar enquanto palco de interacção, de apoio mútuo, de discussão e de resposta a questões concretas e a situações comuns e partilhadas por todos os seus membros (Santos, 2000).

Tabela 6 – Acompanhamento dos professores mais novos.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Acompanhamento dependente da acção voluntária.	A prática dos professores mais novos é um bocadinho deixada à iniciativa dos professores mais velhos, não há uma política, ao nível do ensino português que diga, essa ajuda vem de forma voluntária do professor mais velho se vê que o mais novo está atrapalhado, e depois varia muito de escola para escola, porque há escolas em que o corpo docente que já lá está, é um corpo docente simpático, que acolhe sem fazer diferenças quem entra de novo, com ou sem experiência, há escolas assim, em que as pessoas se integram se sentem à vontade se tiverem dúvidas, para exporem essas dúvidas ... é um bocadinho deixado à iniciativa das pessoas. De quem recebe, se está disposto a ajudar, de quem entra, se tem à vontade e feitio para pedir ajuda (P3)	P3
Entreajuda informal aos mais novos.	Quando é o caso deste ano que temos uma colega nova no grupo, ela tem oitavos e uma turma de nono, ela gere um bocadinho a forma como lecciona como apresenta os conteúdos e nós vamos vendo ao nível das reuniões o trabalho que fazemos, quando temos anos em comum tentamos conciliar a nível do programa, tentar ir na	P6, P7, P8, P9

<p>Entreajuda informal aos mais novos (continuação).</p>	<p>mesma altura, conciliamos às vezes actividades (P8).</p> <p>O acompanhamento da prática dos professores mais novos é diário porque trabalhamos em par pedagógico e na maior parte das vezes, um professor que já está cá fica com os professores novos (P7).</p> <p>Os professores mais novos mostram os testes, pedem-me sugestões, eu dou sugestões, e o controlo acaba por não ser aquele controlo quase inspectivo de estar a ver, mas no sentido de partilha e de ajuda e ao estarem a partilhar, ou a pedir opinião permite verificar se os professores estão ou não a cumprir (P9).</p> <p>Em relação aos professores mais jovens, não fazemos diferenciação ... por norma, no nosso grupo, nós tentamos, com os professores que vêm de novo, integra-los e partilhar com eles tudo, todo o material, porque eles acabam por nos trazer coisas novas e aprender também com aquilo que nós temos (P6).</p>	
<p>Papel dos Coordenadores e representantes de grupo disciplinar.</p>	<p>Os coordenadores de departamento e os grupos disciplinares, porque os representantes dos grupos disciplinares têm um papel importantíssimo (P5).</p> <p>Nos últimos dois anos, três anos, quando este novo modelo de avaliação começou a ser implementado começa a haver da parte de quem está a avaliar, ou são os representantes de disciplina ou são os coordenadores um maior acompanhamento, ... porque isso ajuda-o a recolher informação para poder avaliar (P3).</p> <p>Essa parte do controlo a nível inspectivo aplico mais na altura da avaliação e propriamente na observação de aulas, e eu vou verificar se o plano de aula está de acordo com a planificação de momento, com o registo de sumários, portanto nos casos daquela avaliação em que os professores se estão a candidatar a menções superiores, aí eu faço um trabalho mais inspectivo (P9).</p>	<p>P3, P5, P9</p>

Outra vertente do trabalho colaborativo que decorre da interação entre os docentes do agrupamento respeita ao acompanhamento dos professores mais novos, incluindo no conceito de “professor mais novo” não só aqueles que detém ainda poucos anos de experiência no ensino, como também aqueles que desempenham funções à pouco tempo no agrupamento.

Neste campo os sentimentos são contraditórios, um dos participantes salienta que o controlo e acompanhamento dependem da acção voluntária dos professores mais velhos, porém, e muito embora não existam directrizes a nível superior neste sentido, em todos os departamentos existe um acompanhamento e uma entreajuda concretizada

de modo informal, e que se desenrola em diferentes tipologias, aos docentes que iniciam funções no agrupamento.

Fica subjacente que a entreajuda informal aos professores mais novos (P6, P7, P8, P9), relatada pelos entrevistados, resulta maioritariamente de acções de elementos do mesmo grupo disciplinar ou departamento, o que pode evidenciar uma certa balcanização dos docentes, por intermédio da identificação pessoal dos jovens docentes com o grupo disciplinar com o qual trabalham, preferencialmente, e que é promovida pela própria organização curricular da escola (Hargreaves, 1998).

Esta aparente balcanização torna-se ainda mais evidente, quando alguns relatos destacam como fundamental, o papel dos Coordenadores e dos Representantes de Grupo (P3, P5, P9). Além do mais, esta perspectiva tornou-se, no âmbito da avaliação de desempenho dos professores e no último par de anos, uma tarefa rotineira a quem desempenha cargos de chefia intermédia, questão que parece estar em consonância com a ideia sublinhada por Day (1999), da avaliação enquanto instrumento de controlo.

4.1.4 Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes.

Os modos como ocorre a colaboração em cada contexto sofrem a influência de condicionantes que promovem ou restringem as práticas colaborativas no Agrupamento. A análise dos testemunhos dos participantes revela a existência de quatro destas condicionantes da cultura colaborativa do Agrupamento: (i) ss atitudes negativas face à colaboração e os modos de trabalho dos docentes; (ii) as medidas legislativas impostas a nível central pelo Ministério; (iii) a gestão dos recursos humanos e materiais da escola; (iv) e a “operacionalização fictícia da articulação”.

Tabela 7 – Atitudes negativas face à colaboração.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
O individualismo.	O principal obstáculo é uma cultura de individualismo, ... mas parece existir uma certa competição ... é o facto do professor se sentir indefeso e desprotegido se sair das suas práticas, ele domina aquela prática e portanto, voltando ao princípio, se ele não for inovador ele não larga aquela prática (P1).	P1

Indisponibilidade para colaborar	<p>Outro obstáculo é a indisponibilidade que o professor tem para perceber quando está a ter insucesso ... não querem ser parte interessada na tomada de decisões. (P1)</p> <p>Acho que é mesmo a mentalidade ... aquela mentalidade de que eu tenho isto e não posso partilhar com o colega ... do tipo, um professor que tem o material e acha que é só para ele ... para algumas pessoas, isto do partilhar, ainda é um bocadinho difícil, porque as pessoas vêem as coisas como delas e só delas, e às vezes nem são delas, são de outros colegas ou foram tirar da internet, mas as pessoas vêem aquilo como se fosse só delas (P2).</p> <p>Tentamos também organizar essa partilha mas torna-se mais difícil, porque isto é preciso uma maturidade, que a maior parte dos professores, independentemente da idade, (porque tem a ver com a formação base e com a formação pessoal) não têm (P6).</p> <p>Às vezes nem é o tempo, é a pré-disposição mental, psicológica, nossa (P8).</p>	P1, P2, P6, P8
Dificuldade de trabalhar em grupo.	<p>Não é fácil às vezes fazer equipas de trabalho” (P4)</p> <p>“Desfaçatez que existe entre os docentes quer ao nível das idades e dos currículos de vida” (P1).</p>	P1, P4

Existe entre o corpo docente do agrupamento um sentimento generalizado de que a maioria dos professores está efectivamente disponível para colaborar com os seus pares. No campo oposto, subsiste, ainda, um grupo minoritário de professores que manifesta uma atitude negativa face à colaboração privilegiando um modo de trabalho tradicional que se caracteriza pelo individualismo e pela resistência à mudança.

Esta atitude não é de estranhar, visto que se, por um lado, a maioria dos professores continua a isolar-se e a centrar o seu trabalho nas actividades da sua sala de aula (Lortie, 1975, citado por Hargreaves, 1998), por outro, todos os professores revelam alguma resistência à mudança (Hargreaves, 1998), podendo inclusive torná-la inviável por intermédio de pequenas acções quase imperceptíveis (Lima, 1994).

Em consonância com estes autores, um dos participantes expressou, no âmbito dos sentimentos, uma aparente indisponibilidade dos outros (P4) em colaborarem, parecendo evidenciar um sentimento de individualismo. Este sentimento é reforçado pelas afirmações de outros quatro participantes (P1, P2, P6, P8), ao salientarem a indisponibilidade dos outros para participarem em tomadas de decisão conjuntas e para partilhar, o que parece estar de acordo com as evidências de individualismo enunciadas por Fullan e Hargreaves (2001).

Aparentemente, a cultura profissional do individualismo quer resulte da vontade expressa do professor (P1, P2, P6), quer resulte das dificuldades inerentes ao trabalho de grupo, nomeadamente na formação de equipas e na procura de afinidades entre os colaboradores, é destacada pelos participantes como uma das principais condicionantes negativas à implementação de uma cultura colaborativa mais forte no Agrupamento.

De facto a literatura suporta a noção de ser difícil criar equipas de trabalho. Se por um lado, muitos professores não entendem o modo de formação de equipas de trabalho ou como trabalhar em equipa (Lima, 2002), por outro, tendem a trabalhar em conjunto apenas com quem tem afinidade, o que Day (1999) designou de amigos críticos.

Embora os participantes pareçam exprimir a existência de um individualismo electivo por parte dos colegas, nenhum dos entrevistados se identificou como individualista, não sendo deste modo possível aferir as razões da existência deste tipo de cultura no Agrupamento. O individualismo pode não significar que o professor prefira esta cultura de trabalho, podendo-se tratar de um individualismo constrangido em resultado das condicionantes do contexto ou como estratégia de utilização mais eficaz do tempo (Hargreaves, 1998).

Tabela 8 – Condicionantes legislativas.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Nula possibilidade de flexibilidade do currículo	Os programas curriculares estão muito desajustados, no meu caso por exemplo que é a disciplina de História, a Geografia, as Ciências a Físico-química que temos assuntos em comum e eu muitas vezes falo no 7º, e outra disciplina fala no 8º e outra no 9º e acabamos por não conseguir articular muito bem porque estamos condicionados ao currículo (P8);	P8
Avaliação de desempenho	Por um lado “Se este modelo de avaliação continuasse assim, ou se piorasse, se tornasse mais apertado nos moldes em que está eu acho que as culturas colaborativas entre professores iriam diminuir drasticamente ... uma pessoa começa a pensar, então eu estou a fazer este material, estou a fazer esta investigação e agora vou disponibilizar a ti para tu usares também, eu trabalho e depois tu vais ter a mesma avaliação que eu? Porque muita gente precisa de uma avaliação para poder subir na graduação ou para poder ficar colocado onde quer, e as pessoas têm que pensar na sua vida” (P3). Por outro “a parte da partilha ficou melhor depois da avaliação do desempenho porque as pessoas perceberam,	P2, P3

	e às vezes podia ser o contrário, pensar mais em si e tentar ter um muito bom, mas perceberam que nós temos tanto que fazer que se partilhasse facilitava o trabalho e a avaliação facilitou a partilha dos materiais” (P2).	
Acesso a cargos	Os mais novos, eu pessoalmente acho que deveriam ser mais envolvidos, participar mais activamente nas coisas, os cargos são fundamentais para isso porque ou se tem cargos e se participa e se participa nas actividades dessa forma ou não se tem, e normalmente os mais novos ficam remetidos para segundo plano (P5).	P5
Sobrecarga	A pessoa está assoberbada com tanta reunião para tudo e mais alguma coisa que às tantas já não há disponibilidade, nem de tempo, nem de disposição para mais uma reunião para trocar impressões (P3); Hoje em dia não temos muito tempo na escola, falta-nos tempo para pensar a escola ... se mais tempo tivesse, para não sei quantos mais projectos” (P4); Se tiveres não sei quantos relatórios para preencheres não vais pensar, se não os tiveres que preencher tens tempo e pré-disposição ... eu por exemplo, por vezes não fiz nada e estou estafada, porquê? Porque preenchi todos os papéis, porque ando preocupada, estou condicionada e isso também é desmotivante (P8); A quantidade de trabalho que nós temos que fazer nas várias vertentes, que ... temos que desenvolver e temos pouco tempo para fazer esse trabalho (P9).	P3, P4, P8, P9
Motivação	Infelizmente, eu gosto da escola, eu gosto de viver a escola e realmente há cada vez há menos tempo, e motivação também, hoje em dia em termos de carreira também a motivação não é muito grande ... É por ai, nós precisamos de estar motivados de alguma maneira, hoje em dia, e depois é a pressão da sociedade, a pressão dos pais, do sistema, o próprio sistema está muito pressionante e também desmotiva um pouco, não é? Nós não temos muita liberdade hoje em dia, estamos muito condicionados, muito formatados, portanto não temos também muita margem de manobra para actuar e fazer aquilo que desejamos (P4). “Outra coisa que eu acho que condiciona muito é a própria motivação do professor, as pessoas estarem deslocadas, estarem em escola onde não querem estar, é uma questão que tem a ver com as questões práticas de colocação ... e enquanto esse problema não se resolver vamos estar sempre muito condicionados” (P8).	P4, P8

Outra condicionante importante resulta das próprias medidas legislativas governamentais que ao longo dos anos têm condicionado o trabalho dos professores (P2, P3, P5, P8), em função dos objectivos educativos nacionais e, também, supranacionais no actual quadro da política da União Europeia.

Se ao longo dos anos as escolas sofreram pelo “facto das mudanças requeridas aos docentes ser feita maioritariamente por decreto de lei e não por acção do campo de trabalho” (P1) das quais se destaca a quase nula possibilidade de flexibilização (P8) dos currículos disciplinares, outras medidas foram sendo acrescentadas nos últimos anos. Fullan e Hargreaves, (2001), salientam que a implementação de currículos nacionais, constitui actualmente uma das principais condicionantes do trabalho dos professores, por estabelecer limites de aperfeiçoamento, deixando aos professores apenas o papel de os implementar. Esta imposição legislativa de implementação dos currículos nacionais a todas as escolas encontra-se definida no artigo 42º do Decreto de Lei 75/2008 de 22 de Abril.

Em consequências das medidas legislativas recentes, só os professores com mais experiência podem actualmente aceder a certos cargos (P5), impedindo os mais novos de participarem activamente na tomada de decisões. Esta noção parece estar directamente relacionada com as imposições legais dispostas no despacho normativo 5321/2011 de 28 de Março que vem introduzir a obrigatoriedade das funções inerentes aos cargos passarem a ser desempenhadas na componente não lectiva de estabelecimento. Por intermédio desta acção, as escolas optam por atribuir cargos aos professores mais velhos, que detêm já redução da componente não lectiva.

Por outro lado a avaliação de desempenho (P2, P3), com repercussões a nível de concurso e de colocações também representa, para alguns dos participantes um aspecto negativo. Porém este sentimento não é consensual, existindo outros que consideram que no campo formativo, a avaliação promove a colaboração e a reflexão das práticas em conjunto.

Os três aspectos referidos salientam uma imposição de mudança com base em políticas ministeriais que não contam com o apoio por parte dos professores. De facto, tal como sublinha Hargreaves (1998), as mudanças impostas pela legislação estão geralmente condenadas ao insucesso por pretenderem um maior controlo dos professores e por lhes imporem uma maior sobrecarga de trabalho.

Esta posição entra em consonância com a dos entrevistados, que expressam como principal consequência destas medidas, um aumento da sobrecarga de trabalho (P3, P4,

P8, P9). Ainda, a este nível, Fullan e Hargreaves (1991) identificaram também a sobrecarga, decorrente do aumento da responsabilidade e da necessidade de prestar contas; assim como o insucesso da implementação de reformas em virtude de não terem em conta a aprovação da classe docente, como dois dos entraves que se colocam à mudança das práticas nas escolas.

Dois dos participantes registam também uma falta de motivação dos professores (P4, P8) em resultado das medidas legislativas, em virtude da pressão dos pais, da sociedade e do próprio sistema. A sobrecarga burocrática impede os professores de estarem disponíveis para reunir em conjunto, não por falta de vontade mas por falta de tempo; aumenta exponencialmente o número de tarefas a realizar fora da sala de aula, extenuando e desmotivando os professores. Além disso o processo de concurso dos professores coloca-os muitas vezes longe de casa o que provoca ainda maior indisponibilidade para reunir em tempos extra-lectivos. De facto, a vida profissional dos professores actualmente contempla não só as actividades de sala de aula, como também o envolvimento em programas de desenvolvimento profissional, contactos mais complexos e frequentes com os pais dos alunos, o aumento de burocracia e uma maior prestação de contas quanto ao trabalho desenvolvido (Hargreaves, 1998).

Porém esta falta de motivação pode não ser uma consequência directa da imposição legislativa, mas sim uma condição do próprio ciclo vital dos professores. De facto, ambos os participantes, situam-se na terceira fase descrita por Gonçalves (2009), onde se pressupõe que alguns professores podem nesta fase manifestar uma atitude negativa face ao ensino, reduzindo o seu investimento.

Tabela 9 – Gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Dificuldade em articular horários.	A dificuldade tem sido em conciliar os horários (P5). Este ano tivemos um bocadinho esse encontro na tal hora de formação dos novos programas de Língua Portuguesa mas como nos foi marcado no horário à 4ª feira acaba por coincidir com muita reunião e nem sempre se pode fazer aquele encontro quinzenal que estava programado, porque vai colidir com outro tipo de reuniões, se isso fosse marcado no nosso horário noutro dia da semana nós podíamos fazer esse encontro quinzenalmente, assim essa formação tem sido um bocadinho prejudicada porque há sobreposição de reuniões (P9).	P5, P9

Falta de espaços físicos	Um dos obstáculos tem a ver com os recursos materiais, a falta de espaços próprios, onde a pessoa se encontre, onde se possa fazer um trabalho a nível de grupo com menos perturbação, os tais gabinetes que agente gostaria de ter a nível de departamento, acho que se houvesse um gabinete por departamento, assim a sala de professores, que é o espaço que nós temos, às vezes não é assim tão propício ao trabalho mas vai-se fazendo” (P9).	P9
Frequência e duração e organização dos assuntos das reuniões	Fazem-se só duas por período” (P2), Não sei se as reuniões do Conselho Pedagógico, uma vez por mês se são suficientes” (P5), A periodicidade, uma vez por ano, é complicada” (P4); Nos Conselhos de Turma, que é uma coisa, que, os assuntos para tratar são tantos que isto acaba às vezes por ser um pormenor assim mais quase que no fim, para preencher (P3), Porque não há tempo, 45 minutos, não dá para muita coisa (P6). Onde não se faz nada, são monólogos onde existe uma pessoa debitar umas coisas e outros ouvem (P6).	P2, P3, P4, P5, P6
Estabilidade do corpo docente	É claro que tendo em conta alguma continuidade a nível de docentes, não há muita mobilidade, é um trabalho que se vai fazendo, e acaba por ser complementar de ano para ano. Noutros casos em que os docentes vão mudando torna-se repetitivo, e não evolui (P8).	P8

A gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola parecem também condicionar as práticas colaborativas do corpo docente do Agrupamento, especialmente no que respeita à dificuldade de articular os diferentes horários dos professores com as actividades que todos sentem que deveriam realizar em conjunto (P5, P9), tendo em conta os escassos recursos físicos e materiais (P9).

Os dois primeiros aspectos frisados são também válidos enquanto razões explicativas da cultura do individualismo, por a evidenciarem como consequência das condições do local de trabalho. De facto a escola tradicional não contempla a nível arquitectónico, espaços físicos de encontro entre docentes para trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), nem considera o estabelecimento de espaços temporais comuns entre docentes para o efeito (Antunez, 1999).

Os participantes destacam também a falta de tempo em reunião para pensar e articular com os pares. Por um lado, e com vista ao elevado número de assuntos a abordar colectivamente, parecem não existir, reuniões com a periodicidade desejada;

nem com uma duração suficiente (P2, P3, P4, P5, P6). Para muitos, as temáticas que exigem colaboração são relegadas para o final destes encontros, quando os docentes já evidenciam algum cansaço, utilizando-se quase sempre a primeira parte das reuniões para transmitir informações (P3, P6). As declarações dos participantes parecem estar de acordo com o trabalho de Braz (2009) que salienta as limitações de tempo, a incompatibilidade de horários, a burocracia e a própria estrutura organizativa da escola, como principais entraves à operacionalização da articulação. Ainda neste capítulo, parece existir uma afinidade entre a estabilização do corpo docente e a promoção de práticas colaborativas pela confiança e o à vontade que os professores desenvolvem ao longos dos anos (P8).

Tabela 10 – Operacionalização fictícia da articulação.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Articulação vertical artificial	As reuniões da vertical são no final do ano, naquela fase de Julho, e o que é que é tratado, basicamente os conteúdos e as competências que nós por exemplo nós no 2º ciclo achamos que não estão a ser tão trabalhadas no 1º e que sejam necessárias para nós depois trabalharmos as nossas competências, agora não quer dizer que isso seja feito, mas há ali um alerta (P4),	P4
Articulação horizontal artificial	Nos Conselhos de turma ela fica efectiva, no papel. Nós fazemos aquele papelinho e depois é assim, se a tal articulação ao nível da sala de professores foi feita nós colocamos isso no papel e está lá, a outra acaba por ser muito artificial (P8).	P8
Falta de articulação entre docentes de grupos diferentes.	Houve pares pedagógicos que deram a geometria no 2º período em articulação com a Matemática, por acaso não fiz contigo tu deste no e eu no 3º. Eu sei que houve essa articulação no 6ºano e que algumas coisas que se deram em Matemática e não se deram em EVT e no meu caso tive que dar tudo aquilo que já tinhas dado, tive que repetir porque não sabia o que já tinhas dado (P7). Há algo que não está a ser concretizado, que é a articulação entre professores de grupos disciplinares e departamentos diferentes, eu pergunto-te porquê? Exactamente por falta de organização, nós temos de facto os departamentos, os grupos disciplinares e depois temos os Conselhos de Turma (P6). Isso está previsto, é que hajam os grupos de docência, ou seja, tu trabalhares ao longo do ano, não com os teus colegas de Ciências ou eu com os colegas de História, mas eu trabalhar com os colegas, das minhas turmas, das turmas que eu tenho (P6).	P6, P7

Uma outra condicionante que surge como obstáculo à colaboração, respeita a uma “operacionalização fictícia da articulação”. Podemos inferir dos relatos dos participantes nesta investigação, que apesar existir uma articulação pensada colectivamente em reuniões, esta não passa do papel para o campo prático. Uma das participantes frisa ainda que a verdadeira articulação é estabelecida fora das reuniões de Conselho de Turma, acabando esta por ser muito artificial (P8).

Esta aparente não operacionalização afecta tanto a articulação vertical (P4), como a articulação horizontal (P8). As falhas na articulação horizontal estão bem presentes na falta de articulação existente quer entre pares de disciplinas com conteúdos similares, quer ao nível do currículo a implementar em cada turma.

Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001) sublinham que as dificuldades de implementar a articulação são inerentes às culturas balcanizadas, e constituem o resultado de uma dupla divisão entre professores, por disciplina e por ciclo de ensino. De facto Hargreaves (1998) sugere que a identificação dos professores com a disciplina que leccionam dificulta a obtenção de acordos com docentes de áreas diferentes, e que estes só ocorrem quando daí resulta um benefício mútuo. Não é de estranhar que assim seja, já que como estabelece Boavida e Ponte (2002), o benefício mútuo é uma consequência desejável e necessária do trabalho colaborativo.

Também Mouraz (1998) sublinha a dificuldade de proceder à articulação após estarem definidas as aprendizagens nucleares de cada disciplina, o que se relaciona directamente com o fraco conhecimento que os professores apresentam relativamente aos conteúdos programáticos e competências a desenvolver pelas outras áreas disciplinares.

Embora só referida por um dos participantes (P4), transparece das restantes entrevistas que a articulação ao nível vertical aparenta ser ainda mais artificial do que a horizontal. A este respeito Fullan e Hargreaves (2001) salientam que os professores consideram benéfico planificar em conjunto com docentes do mesmo ciclo de ensino, mas estas relações são pouco frequentes entre docentes de ciclos diferentes, sugerindo que a experiência de ensino dos docentes não esteja limitada a um único ciclo. Esta ideia é corroborada pelo trabalho de Mouraz (1998) que caracteriza a articulação vertical como sendo demagógica.

4.1.5 Aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas.

Os relatos obtidos durante a investigação destacam aspectos externos como a alteração do modelo de avaliação ou a melhoria da formação inicial. Porém os registos centraram-se preferencialmente em mudanças que devem ter lugar por acção do agrupamento na linha da existência de “uma gestão própria e autónoma do tempo de escola” (P8) com uma maior “flexibilização do currículo” (P1). A gestão dos recursos humanos, físicos e temporais, centrada na escola, deve representar um veículo promotor de mudanças individuais e colectivas. Talvez um bom começo seja uma base de dados e de partilha entre os docentes do agrupamento.

Tabela 11 – Aspectos de mudança individual.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Mudar a mentalidade individual	Fazer ajustes porque há pessoas que destacam-se mais numa área do que noutra, tem que se ir vendo e avaliando, para ver quem encaixa onde, dependendo do perfil da pessoa e da sua personalidade (P4) Irmos tentando. Nós somos animais de hábitos, e nós irmos tentando, e as pessoas vão experimentando isto, vão experimentando aquilo, e a pouco e pouco vamo-nos habituando a fazer as coisas de forma diferente (P8).	P4, P8
Combate ao individualismo	As reuniões devem estar preparadas de modo a que não existam conversas paralelas, para que se debata o que realmente é importante e ter mais tempo e de modo mais organizado, podemos ter mais oportunidades de realizar um verdadeiro trabalho colaborativo (P1).	P1

No campo individual o agrupamento não tem o poder de transformar as características pessoais ou a “mentalidade”, dos seus docentes, de forma “milagrosa”. Pode, no entanto, apostar em equipas de trabalho. Claro que existem, como já ficou bem patente anteriormente, dificuldades em criar equipas de trabalho pelo que cabe aos dirigentes, como atestam duas participantes, ir aproveitando as afinidades e proporcionando ao pessoal docente experiências colaborativas satisfatórias.

Não se podendo mudar de forma drástica as questões de personalidade, de desconfiança face aos outros, de incerteza e ansiedade face à colaboração por parte dos docentes (Hargreaves, 1998); a mudança individual dos professores passa por um combate mais activo à cultura do individualismo, nomeadamente por intermédio de uma

maior disponibilização de tempo para realizar reuniões, e que estas sejam conduzidas de forma mais organizada (P1).

O combate ao individualismo aparenta ser uma trave mestra na promoção de uma cultura colaborativa mais forte e mais coesa, o que só pode ocorrer em grupos colectivamente fortes. Deste modo, as práticas colaborativas tem também que ser fomentadas no campo colectivo. Todavia, tal como salienta Hargreaves (1998) o combate ao individualismo não deve restringir a individualidade dos professores. A individualidade conecta-se com a autonomia profissional e com a independência pessoal, e a reflexão individual representa uma peça chave do desenvolvimento profissional.

Tabela 12 – Aspectos de mudança colectiva.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Trabalho activo no Projecto Curricular de Turma	Essencialmente com os professores, não dos grupos disciplinares, mas das turmas, os grupos de docência ... falta-nos a junção com os outros professores das outras áreas quando aquilo com que trabalhamos é com alunos e esses alunos trabalham diariamente com 10 professores e cada um deles está a trabalhar com outros que não aqueles (P6) Planificar com base nos alunos (P1), Troca de experiencias, troca de materiais e até as pessoas puderem trabalhar juntas em função de cada turma (P3).	P1, P6
Colaboração activa entre diferentes grupos disciplinares	Os departamentos e os grupos disciplinares promovem de facto a colaboração entre os professores” (P6) Reuniões entre os representantes dos grupos disciplinares para fazer a articulação (P7). Coordenadores terem reuniões em comum (P5) O conselho pedagógico tem um papel fundamental e em termos organizacionais é isso que vai implementar de facto a articulação curricular vertical e horizontal ... porque dá azo a que essas culturas colaborativas existam, porque estão representados os coordenadores (P5).	P5, P6, P7
Promoção de debates e reflexões colectivas	Haver debates e reflexões conjuntas no inicio, a meio do ano, nas paragens do Natal e da Páscoa para que se consiga transmitir a ideia que se deve falar e ouvir nos locais próprios (P1). Em vez de fazermos as intercalares desta forma dedicássemos essas reuniões a isto, a arranjar material e a fazermos o ponto da situação do que é que cada disciplina dá, que material é que temos para melhorar isso (P3).	P1, P3

<p>Espaços e tempos próprios para a colaboração.</p>	<p>Precisávamos de ter um espaço, um tempo, que fosse dedicado a isso” (P3), Libertação de espaços e de pessoal para esse tipo de actividade e era muito mais fácil (P8). “Para já havia a necessidade de fazer horários com algum equilíbrio de modo a permitir aos professores terem encontros. Os professores deveriam ter 1 hora de escola, sem nenhuma tarefa específica atribuída, podia ser para encontro de professores, fazer material (P9) Um gabinete por departamento ... se possa fazer um trabalho a nível de grupo com menos perturbação (P9).</p>	<p>P3, P8, P9</p>
<p>Tempo de preparação mais alargado no início do ano.</p>	<p>Se em vez de começarmos as aulas a toda a pressão ... nos dessem mais tempo no início do ano para nós pudermos preparar e cruzar conhecimentos, se calhar seria melhor e se em vez de deixarem as pessoas virem à escola 2 ou 3 horas e se tivessem que cumprir um horário das tantas às tantas (P3). Organizar as actividades a partir de logo do início do ano para termos disponibilidade para implementar essas culturas colaborativas” (P5). Era importante no início do ano lectivo, nos primeiros Conselhos de Turma, fazer-se uma análise dos conteúdos de cada disciplina e em que período é que são dados para podermos fazer assim, quando tu começares a dar a geometria eu também começo, tudo bem que temos que alterar as planificações das nossas disciplinas ... se for pedido com tempo, aceitamos, planificamos, introduzimos os conteúdos que quisemos e conseguimos introduzir nessas temáticas (P7).</p>	<p>P3, P5, P7</p>

No contexto colectivo, os relatos dos participantes destacam cinco acções a promover pelo agrupamento: (i) planificar em função de cada Projecto Curricular de Turma; (ii) promover interacções entre grupos disciplinares diferentes, (iii) promover debates e reflexões colectivas em ocasiões específicas do ano escolar; (iv) existência de espaços e tempos próprios de colaboração e (v) um tempo mais alargado para preparar colectivamente as actividades no início do ano.

Tendo em vista o objectivo principal da escola enquanto promotora de aprendizagens e do desenvolvimento integral dos alunos, seria desejável que cada professor trabalhasse activamente na construção do Projecto Curricular de Turma com foco nos alunos (P1, P6).

Enfatizar a colaboração em função de uma turma não significa anular a colaboração que já existe dentro dos grupos disciplinares (P5, P6, P7). De facto a própria organização hierárquica das escolas contempla uma divisão que privilegia a colaboração dentro do grupo disciplinar. Falta porém “saltar as barreiras” das disciplinas, promover acções de colaboração entre professores de grupos diferentes o qual requer um papel mais activo do Conselho pedagógico. A este respeito Santos (2000) refere que os grupos disciplinares representam uma plataforma de interacção, de apoio mútuo entre especialistas de uma determinada área disciplinar, onde se respondem a questões concretas com base no conhecimento e na experiência dos seus elementos. Porém, convém não esquecer que embora a colegialidade possa representar uma peça chave no combate ao individualismo, os professores podem colaborar apenas por obrigação sem que daí resulte algo de positivo, podendo inclusive condicionar a inovação e resolução de problemas individuais (Fullan & Hargreaves, 2001).

Outra modificação importante seria a promoção de debates e reflexões colectivas (P1, P3), no início, existindo um tempo mais alargado para preparar colectivamente as actividades; a meio do ano, nas interrupções lectivas ou reformulando o formato das reuniões intercalares (P3, P5, P7). A este respeito Garcia (1999) salienta que o apoio profissional de colegas promove uma discussão e reflexão activa com base na observação e análise das práticas e metodologias utilizadas pelos professores.

De facto, também, Rozenholtz (1989, citado por Fullan e Hargreaves, 2001) sublinham, em linha com o conceito das escolas mobilizadas, que o desenvolvimento do ensino se processa de modo colectivo pela análise, avaliação, experimentação e concertação de estratégias entre os professores. Destaca-se, deste modo, a necessidade de existirem espaços e tempos próprios para operacionalizar a colaboração, contemplados nos horários dos professores (P3, P8, P9).

Em linha com o trabalho de Hargreaves (1998) o estabelecimento de tempos e espaços próprios para a colaboração em reunião pode representar um passo fundamental na formação de culturas colaborativas. Porém, convém salientar que estas iniciativas devem contemplar também tempos de encontro entre professores fora das reuniões e das actividades inerentes à vida dos professores, sendo deste modo preferível estabelecer expectativas ou objectivos e não tempos de reunião (Hargreaves, *op. cit.* 1998).

4.2 Contributo da colaboração no desenvolvimento profissional.

A colaboração tem vindo a ganhar uma importância crescente na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e por conseguinte na inovação das práticas que são utilizadas dentro e fora das salas de aula. Importa deste modo aprofundar o conhecimento em três aspectos relativos a esta temática: (i) em primeiro lugar o modo como os professores percepciona o seu próprio desenvolvimento; depois (ii) quais as acções que promovem actualmente o desenvolvimento profissional no agrupamento e (iii) quais as possíveis estratégias a implementar neste sentido; e por último (iv) como se processa a aprendizagem em contexto de colaboração

4.2.1 Desenvolvimento profissional.

Tabela 13 - Como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Iniciativa Própria	<p>Primeiro é a vontade própria do professor se valorizar, querer melhora, querer actualizar-se, ter uma vontade própria (P9).</p> <p>O facto de um professor ser autodidacta, acaba por ser, tem que ser. Portanto quanto mais autodidacta um professor é mais ele se desenvolve, quanto maior a sua experiência melhor vai lidando com as situações porque é óbvio a experiencia é importante” (P3).</p>	P3, P9
Formação	<p>Depois penso que a formação que cada um vai fazer contribui para o desenvolvimento profissional (P9).</p> <p>A base tem que ser a sua formação (P5).</p> <p>Temos a teoria e tive muita prática no curso e vários estágios, também me deu logo ali algum calo em termos pedagógicos (P4).</p> <p>Fiz as pedagógicas na faculdade, fiz o estágio e cai de pára-quedas (P8)</p> <p>Há questões que não se aprendem durante a formação, vão-se adquirindo com a experiencia profissional (P5).</p> <p>Eu faço imensa formação na parte científica, sempre que posso, tenho apostado imenso na formação da área das novas tecnologias e mesmo em outras formações como pós graduação (P6).</p>	P4, P5, P6, P8, P9

Aprendizagem centrada na escola	Experiência que o professor vai adquirindo” (P3), Prática do dia-a-dia, a comparar materiais, a pesquisar, a inovar, a testar, é por ai, por tentativas” (P4). Até a própria experiência, os anos de experiência levam-nos a um desenvolvimento não é, estamos a lidar com as situações e isso leva-nos a um auto-desenvolvimento profissional (P9).	P3, P4, P9
Aprendizagem em colaboração.	E depois a tal partilha, a tal cultura colaborativa” (P9). Em “partilha, ... nós podemos trocar ideias com os colegas, aprender e ensinar” (P2) As experiencias das pessoas com mais idade no ensino também são relevantes e essas culturas colaborativas passam exactamente por isso, pela transmissão” (P5). Cada ano é uma experiencia nova, e cada partilha, cada colaboração com outros projectos é uma experiencia nova e enriquecedora ... disponibilidade para receber informação e se calhar disponibilidade dos outros para me dar informação, ... tento colaborar e tento que colaborem comigo e acho que tudo isso enriquece qualquer um a níveis profissionais” (P7).	P2, P5, P7, P9

Os professores entrevistados apresentam diferentes visões da forma como se desenvolvem a nível profissional. Talvez a principal inferência que podemos retirar da análise das entrevistas é de que, a maioria dos professores tem a consciência de que o seu desenvolvimento profissional é construído com base em diferentes estratégias: em acções de formação dentro e fora da escola, em parcerias com os colegas ou de modo individual, pelo simples trabalho regular no agrupamento ou em acções de investigação. Uma das participantes sintetiza o seu desenvolvimento profissional da seguinte forma:

Primeiro é a vontade própria do professor se valorizar, querer melhorar, querer actualizar-se, ter uma vontade própria. Depois penso que a formação que cada um vai fazer contribui para o desenvolvimento profissional e depois até a própria experiência, os anos de experiência levam-nos a um desenvolvimento não é, estamos a lidar com as situações e isso leva-nos a um auto-desenvolvimento profissional. E depois a tal partilha, a tal cultura colaborativa (P9).

Esta perspectiva holística de desenvolvimento profissional, construído na escola por intermédio de experiencias formais e informais, individuais e colectivas (Marcelo, 2009); com base na resolução dos problemas escolares quotidianos e por intermédio de

uma pesquisa e questionamento permanentes (Garcia, 1999); em que o professor adquire e desenvolve o conhecimento e a prática ao longo das etapas da sua vida profissional (Day, 1999) é amplamente suportado pela literatura. Também a própria legislação Portuguesa ao nível da avaliação de professores enfatiza esta perspectiva ao orientar o processo avaliativo em função de quatro dimensões de desenvolvimento.

Acrescentando a investigação em pequena ou grande escala que os professores realizam de modo consciente ou inconscientemente no decurso da aplicação das práticas na sala de aula, podemos inferir que o desenvolvimento profissional dos professores ocorre com base em quatro estratégias chave; a iniciativa própria, a formação, a aprendizagem centrada na escola e a aprendizagem em colaboração.

Em primeiro lugar o professor aprende por iniciativa própria e de forma individual com base na sua predisposição para ser autodidacta e testar práticas inovadoras, inerentes à prática investigativa diária do professor (P3, P9). A este respeito, Garcia (1999) salienta que o auto-desenvolvimento ocorre por intermédio de actividades planificadas e estruturadas pelo próprio professor, em função das necessidades também auto-dagnosticadas, num processo que envolve a auto-investigação, a reflexão e a mudança (Day, 1999).

Depois devemos ter em conta o conceito de formação (P4, P5, P6, P8, P9). Todos os candidatos a professores têm obrigatoriamente que ultrapassar uma formação inicial enquanto experiencia base de ingresso na profissão. Neste capítulo fica saliente dos relatos dos participantes a ideia, de que muito embora os cursos de formação inicial continuem a proporcionar uma base sólida de preparação, esta não é por si só suficiente quer porque existem “questões que não se aprendem durante s formação” (P8), quer pela necessidade de aperfeiçoamento científico e tecnológico. Neste contexto, destacam-se as formações sob a forma de cursos que os professores frequentam ao longo da carreira que podem ser de curta ou de longa duração e ser realizadas dentro ou fora da escola.

A necessidade de aprendizagem ao longo da carreira é largamente aceite no âmbito da literatura. Neste sentido, Ponte (1994) refere que a formação inicial se torna insuficiente em função da quantidade de papéis que o professor terá de desempenhar actualmente, das exigências da mudança (Forte, 2005) e da necessidade de responder a uma crescente mudança dos conhecimentos dos alunos (Marcelo, 2009). Também Nóvoa (s. d.) defende que, além de uma formação inicial com forte incidência ao nível

científico, existe uma necessidade de formação dos professores, dentro da profissão e ao longo de toda a carreira.

Uma outra estratégia referida sublinha uma aprendizagem diária que resulta do trabalho regular que qualquer professor exerce na escola. Uma aprendizagem centrada na escola (P3, P4, P9), através da experiência, pela pesquisa, pela tentativa de inovar ou pelo envolvimento directo e contextualizado nas problemáticas, que decorre do envolvimento do professores nas suas actividades profissionais regulares e que proporciona um desenvolvimento ao longo da carreira.

Garcia (1999) salienta que o desenvolvimento dos professores enquanto profissionais e o desenvolvimento da própria escola ocorrem paralelamente e influenciam-se mutuamente, ou seja, o professor cresce profissionalmente ao participar activamente na melhoria da escola onde opera (Day, 1999). Além disso, a literatura comprova que os professores aprendem melhor em confronto directo com as situações problemáticas, e adquirem daí uma maior consciência das suas necessidades de aprendizagem e dos aspectos a melhorar (Garcia, 1999).

Por último, existe o conceito de aprendizagem com os colegas (P2, P5, P7, P9), muito ligada ao conceito de partilha de ideias, materiais e informações e à aprendizagem mútua entre docentes num contexto de cultura colaborativa, na realização de projectos ou na interacção dos professores mais novos com os mais velhos por via de transmissão de conhecimento e de partilha de experiências.

As respostas dos participantes encontram fundamento na literatura da área. A escola proporciona, em primeiro lugar, uma plataforma de interacções promotora do trabalho colaborativo entre docentes.

Depois há que salientar a importância das interacções entre professores de diferentes faixas etárias, pois se por um lado permitem uma integração mais fácil dos mais novos (Garcia, 1999) por outro, proporcionam aos mais velhos um conhecimento disciplinar mais actualizado, trazido pelos professores mais novos das universidades (Fullan & Hargreaves, 2001). Nesta linha, Nóvoa (s. d.), sugere a necessidade de devolver a formação dos professores aos professores, imputando aos mais velhos uma maior responsabilização na formação dos mais novos; e a importância do trabalho colaborativo na operacionalização dos trabalhos de projecto das escolas.

4.2.2 Promoção do desenvolvimento profissional no agrupamento.

Tabela 14 – Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Dificuldades da escola em promover formações	<p>Formação, existe pouca, muito pouca, já no ano passado já quase não houve, este ano vai pela mesma, o que é que está a fazer? Fazem-se umas formações nas áreas das TIC mais nada onde se seleccionam quem efectivamente precisa, agora foi por causa da certificação de nível I, agora o agrupamento não pode inventa (P3).</p> <p>Os agrupamentos e os centros de formação fazem aquilo que lhes é possível em termos financeiros ... não tem a ver com a qualidade da formação mas é fundamentalmente uma questão financeira (P5).</p> <p>Uma escola em si, dificilmente consegue ir ao encontro de todas as necessidades de profissionalização ou de complemento dos seus professores porque teriam que ser muito específicas, ter conteúdos muito específicos das várias ciências e isso neste aspecto acho que esta escola tem feito que é uma formação mais generalizada (P8).</p>	P3, P5, P8
Formação com outros profissionais	É uma das escolas que tem tido uma grande oferta de acções. Vêm médicos há escola, vêm enfermeiros, há acções sobre a violência, sobre quadros interactivos e se calhar algumas em termos de voluntariado (P7).	P7
Diversidade das acções de formação.	<p>As acções de formação que temos obrigatoriamente que frequentar (P4).</p> <p>Umhas acções de formação para os professores se aperfeiçoarem. Para o Directores de Turma houve uma formação na área da sexualidade o que também permitiu que os professores abordassem nas aulas de formação cívica esses conteúdos com os alunos” (P9).</p>	P4, P9
Formação por iniciativa de colegas	“E depois são aquelas iniciativas que têm havido por parte de colegas nossos que deram aquelas formações em quadros interactivos” (P3).	P3
Formações colectivas	“Agora com o novo programa de Língua Portuguesa a nível gramatical e a nível linguístico há várias alterações e está a ser útil mesmo ter estas acções de formação” (P9).	P9

Ao nível das estratégias de promoção de desenvolvimento profissional já implementadas no Agrupamento, existe a noção, entre os participantes, de que estas acções se resumem às formações internas, ideia muito entrelaçada com o facto do

agrupamento e dos Centros de Formação estarem condicionados pelas políticas orçamentais e pela política de formação de docentes a nível nacional. A este nível, os participantes salientam a existência de dificuldades em promover formações (P3, P5, P8) quer ao nível do financiamento, quer porque “uma escola em si, dificilmente consegue ir ao encontro de todas as necessidades” (P8), quer ao nível da calendarização e da distância relativamente aos locais de formação.

As dificuldades em desenvolver formações diagnosticadas pelos participantes reflectem o efeito da criação dos Centros de Formação estabelecido pelo decreto-lei 249/92. Embora tenham sido criados com o objectivo de proporcionar uma melhoria das acções de formação contínua frequentadas pelos docentes, nem sempre estes centros estão a curtas distancias dos agrupamentos, além de adoptarem uma calendarização em função dos seus próprios recursos que dificilmente articula as acções com a disponibilidade dos docentes.

A aposta quase única em acções de formação centradas na escola apresenta porém riscos. Segundo Day (1999), este tipo de formações não permite em regra a aquisição de conhecimentos mais amplos, limitam-se à transmissão de conhecimentos, não apresentam uma linha sequencial e coerente de aprendizagens, estão muitas vezes subjacentes à necessidade de implementar reformas educativas e não permitem uma igualdade de acesso a todos os docentes.

Não se fique porém com a ideia de que o facto de só existir formação, signifique poucas oportunidades de desenvolvimento. De facto existe uma diversidade de estratégias de formação a decorrer no agrupamento, desde acções de formação obrigatória a outras não obrigatórias, nomeadamente ao nível das novas tecnologias (P4, P9). Também se registam acções de formação por iniciativa de alguns colegas (P3), colectivas no âmbito dos novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa (P9), o que parece estar em consonância com os trabalhos de Day (1999), ao salientar que os professores valorizam acções de formação colectivas, alargadas no tempo e que permitam a reflexão conjunta, em parcerias com profissionais externos à escola (P7).

4.2.3 Possíveis estratégias a implementar no Agrupamento.

Tabela 15 – Estratégias de promoção futura.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Formações gratuitas	As formações deveriam ser, completamente gratuitas, estamos a fazer formações porque a nossa progressão na carreira depende da formação, não deveria ser paga (P5) Não é fácil fazer formação, porque temos que pagar (P8)	P5, P8
Maior diversidade de escolha.	As pessoas acabam por fazer a formação que são estritamente obrigadas para progredir e depois o que é que fazem? O que houver, o que está disponível (P8); Implementar a formação dos professores, não tendo em conta os créditos para a sua progressão na carreira mas a formação quase diária, semanal dos professores (P5)	P5, P8
Entreajuda entre agrupamentos	Com entreajuda entre agrupamentos (P8) Partilhas com outras escolas em termos de materiais, abordagens, planificações, projectos educativos. Encontros, tipo intercâmbio, uma escola que tinha muito bons resultados e que queríamos aprender com esses professores (P4).	P4, P8
Calendarização da formação	Não é fácil fazer formação porque fazemos nas férias, porque quando temos férias não há formação, e depois a própria sociedade não entende isso e não é fácil fazer formação enquanto decorre o ano lectivo (P8).	P8
Distancia dos locais de formação.	Se nós não vivermos nos grandes centros urbanos, pior ainda, porque em Lisboa, Porto ou Coimbra, nós fazemos uma formação facilmente, aqui ter que ir para Caldas, 2 ou 3 vezes por semana com o horário normal, no inverno porque está temporal e não é fácil (P8).	P8
Aproveitar os conhecimentos dos professores.	É ver onde as pessoas têm as melhores capacidades, e isso é fácil ver, onde é que as pessoas têm mais formação, ir buscar toda a formação contínua que os professores vão fazendo, porque temos muita gente aí com coisas muito interessantes e que podiam ser aproveitadas no sítio certo (P6).	P6
Observação de aulas	“Imagina que eu tenho um conteúdo e não estou muito segura que seja a melhor forma de o abordar e posso ir assistir a uma aula de um colega meu e ver como é que ele trabalha esse conteúdo porque posso acrescentar algo à minha prática ou mudar completamente. Mas isto de uma forma informal, é a avaliação de pares, a observação de aulas de colegas que têm mais experiencia que nós e que têm muito bons (P4).	P4

Mais do que estratégias já implementadas no agrupamento, infere-se do relato dos participantes, um diversificado rol de sugestões de estratégias a implementar, não só ao

nível interno como ao nível externo, em parcerias com outras escolas e de mudanças nas políticas ministeriais, especialmente no que respeita à formação dos professores.

Em primeiro lugar, há que ter em conta algumas mudanças a efectuar ao nível da formação. A formação inicial deveria comportar, por um lado, uma componente científica mais vasta e estágios mais profissionalizantes e não integrados. Já ao nível da formação contínua, o sistema educativo deveria proporcionar aos docentes uma maior diversidade na escolha, formações gratuitas e não condicionadas pela necessidade de progressão na carreira; promover formações com entreaajuda entre vários agrupamentos e ainda criar melhores condições de acesso à formação (P4, P5, P8). A diversidade de oferta está efectivamente condicionada às formações que são estabelecidas pelos centros de formação, criados com base no decreto-lei 249/92, e que são geralmente em número muito reduzido e com vagas insuficientes para todos os candidatos inscritos. Além disso nem todas as acções de formação são validadas para efeito de carreira, o que reduz ainda mais o rol de oportunidades de formação disponíveis.

As mudanças devem passar, também, por acção do próprio agrupamento pela implementação de uma visão e de uma missão aceite e partilhada por todos os actores educativos, motivando os professores a desenvolverem-se profissionalmente, aproveitando de modo eficiente os conhecimentos e as competências específicas de cada docente (P6). Este melhor aproveitamento de competências parece estar em consonância com o trabalho de Fullan e Hargreaves (2001) que salientam como aspecto de mudança, a necessidade das escolas e das suas administrações estimularem as competências dos seus docentes, valorizando o melhor que estes podem oferecer e colocando as competências individuais ao serviço de toda a comunidade escolar.

Ainda nesta linha, seria desejável que o agrupamento incentivasse, por exemplo o desdobramento de formações, ou, como destaca um dos participantes, implementar um sistema de observação de aulas a nível interno e de forma informal (P4), muito em consonância com a supervisão clínica referida por Garcia (1999) e (Paiva, 2005), que assenta na melhoria das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com base na análise e reflexão centradas na observação mútua de aulas entre colegas. Todavia, há que contar na sua implementação com a resistência de alguns colegas ao processo, quer pelo individualismo ainda ser o modo de cultura dominante, quer por o processo de supervisão clínica entre pares estar intimamente ligado aos processos de supervisão utilizados na formação inicial, do qual se pode inferir a sensação de estar a ser avaliado.

Além disso, dois dos participantes destacam também que deve existir uma maior entrelaçada entre agrupamentos diferentes ao nível e de estratégias e instrumentos utilizados, concretizada através de encontros e de intercâmbios. Day (1999) sublinha a este respeito, que a aposta em parcerias pode passar por seminários orientados para a resolução de problemas ou por programas com ênfase na reflexão sobre a experiência dos professores.

4.2.4 Aprendizagem em contexto de colaboração.

Finalizadas as análises de conteúdo em resposta à formação de culturas colaborativas e ao desenvolvimento profissional dos professores, importa agora definir qual a importância de uma cultura colaborativa forte no agrupamento.

Com base nas respostas dos participantes podemos deduzir que as práticas colaborativas têm um impacto positivo na melhoria dos resultados educativos; no desenvolvimento profissional dos professores em várias dimensões; na inovação das práticas e ainda na satisfação pessoal e profissional dos docentes do agrupamento.

Os impactos positivos da colaboração ocorrem por intermédio: (i) da aprendizagem com os pares; (ii) pela “discussão colegial centrada no grupo turma e ainda (iii) pela melhoria do “clima de escola”.

Tabela 16 – Aprendizagem com os pares.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Transmissão de conhecimentos	Pessoas muito abertas a transmitirem aquilo que sabem, aquilo que aprenderam, porque ouviram aqui, porque foram a uma formação (P3). Aprender com colegas, conhecer novas experiências, estratégias e materiais (P4).	P3, P4
Observação dos colegas	Inovar eu penso que sim, é através da observação de novas estratégias que outros colegas nosso possam utilizar que nós podemos também crescer e tomar por ali um exemplo e tentar seguir o exemplo se for positivo, se acharmos que é interessante (P4), Se todos fossemos às aulas uns dos outros, seria muito interessante, talvez aprendêssemos todos alguma coisa, e ajudava-nos depois, isto seria uma forma de corrigirmos os nossos métodos (P3).	P3, P4

Utilização dos conhecimentos adquiridos.	Eu posso ficar a conhecer novos materiais e técnicas porque às vezes há pessoas, que sabem, por exemplo nos quadros interactivos, utilizá-lo, vou ter novas ferramentas para trabalha-los (P2); Eu estou farta de aprender com os outros, e é claro que se aquilo que se aquilo que eu aprendo com os outros se eu poder utilizar com os meus (P7);	P2, P7
Aprendizagem em conjunto pela partilha e pelo diálogo.	Pela troca de conhecimentos, pela troca de experiencias pedagógicas, havendo esta troca entre professores, abre logo os horizontes a cada um de nós ... ajudam-nos a desenvolver as nossas aulas de uma forma um bocadinho mais inovadora (P3). A troca de experiências, ver outra pessoa a trabalhar de outra forma permite-me enriquecer o meu saber, portanto, como é que vamos abordar este assunto? Eu, se calhar pensaria de duas ou de três formas, a colega pensará de duas ou três também e algumas serão diferentes das minhas, essencialmente aí, a troca de experiências” (P8). Diálogo e da partilha, dizendo eu apliquei, fiz assim adoptei esta estratégia, apliquei este sistema (P9); Pela inovação e pelo pensar e combinar e reflectir em conjunto, se encontram formas diferentes, porque é muito mais fácil encontrar formas diferentes quando estamos a trabalhar com o outro” (P8).	P3, P8, P9,

Os participantes destacam duas ideias fundamentais. Em primeiro lugar a noção de que os professores aprendem uns com os outros em três campos: pela transmissão de conhecimentos dos colegas, que difundem o que aprenderam em formações ou pela experiencia (P3, P4); pela observação do que os colegas fazem, especialmente aqueles que têm bons resultados (P3, P4) e, ainda, pela interacção quotidiana com os pares, que permite ao professor conhecer novas estratégias e materiais, podendo estas aprendizagens adquiridas ser utilizadas e aplicadas à sua própria prática docente.

Em segundo lugar, os professores não aprendem só uns com os outros, aprendem também em conjunto, trocam conhecimentos, ideias e discutem estratégias (P3, P8, P9). Os professores podem observar-se mutuamente, reflectir e discutir conjuntamente os prós e os contras de cada metodologia utilizada a partir de diferentes perspectivas individuais. Desta forma, a discussão e a reflexão colegial promovem não só a implementação de novas das práticas, como também permitem testá-las, analisá-las e verificar a sua eficácia.

A visão de uma aprendizagem em conjunto parece estar de acordo com a trilogia da confiança, do diálogo e da negociação enunciada por Boavida e Ponte (2002).

Segundo estes autores, a confiança induz um sentimento de pertença, o diálogo permite o confronto de ideias e a reconstrução de conceitos, enquanto por acção da negociação se estabelecem os modos de relacionamento e os objectivos comuns. Também Roldão (s. d. p. 27), considera o trabalho colaborativo um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto”, que tem se traduz num enriquecimento de competências com base na interacção dos conhecimentos individuais dos membros em colaboração.

Tabela 17 – Discussão colegial.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Ênfase no grupo disciplinar	A troca de experiencias, de materiais é fundamental ... porque é nos grupos que se trabalham as mesmas unidades, que se trabalham os mesmos temas (P5)	P5
Os mesmos alunos	É o sítio exacto, estamos aqui a trabalhar, a mesma base de trabalho, que são os alunos, os mesmos recursos (P6). A minha ciência é limitada mas eu posso ir à geografia ou à matemática e não só para mim mas também a forma como eu depois vou explorar e vou apresentar as temáticas aos meus alunos (P8).	P6, P8
Ênfase no diálogo	Num grupo de professores existem sempre um ou dois que são mais interventivos, ... e experienciam com mais regularidade. Se o professor estiver aberto ao diálogo, se no Conselho de Turma ou Departamento houver uma verdadeira abertura ao diálogo, há uma comunicação, há uma transmissão de saberes e até de resultados e isso é inovador. Se existir entre os professores uma partilha total de processos e metodologias, num Conselho de Turma por exemplo, com certeza que os colegas com menos sucesso poderão colher toda a inovação que os restantes colegas lhe propõem (P1).	P1
Resolução de problemas dos alunos	Por exemplo os meninos tem dificuldade em Matemática na interpretação dos enunciados dos problemas, eu posso colaborar com a colega de e trabalhar essa parte ou por exemplo EVT e Matemática na parte de geometria, acho que essa parte é importante e já se faz (P4).	P4
Aprendizagem em projectos	Por exemplo, tive uma acção de formação sobre animação de stop-motion com uma colega aqui da escola, depois tive outra colega que me instalou o software no computador da escola e foi outro colega ainda que emprestou o software, e eu com tudo isso dei as aulas aos meus alunos de uma coisa que eles nunca tinham feito, foi o juntar da colaboração de várias pessoas que deu o resultado para se fazer uma prática inovadora e neste caso em termos de tecnologia, para os miúdos e que eles adoraram e ganharam os concursos dos filmes (P7).	P7

A aprendizagem colectiva faz-se tanto em contexto de grupo disciplinar, como ao nível dos Conselhos de Turma. De facto os docentes do mesmo Conselho de Turma aprendem em conjunto até porque têm os mesmos alunos, que apresentam um conjunto de problemas que se manifestam em todas as áreas disciplinares e nos diferentes espaços físicos da escola. Sendo as problemáticas transversais a todo o Conselho de Turma, as resoluções devem ser conjuntas e não individuais, quer os problemas sejam de cariz comportamental ou académico.

Embora apenas um dos participantes tenha colocado uma ênfase explícita no diálogo entre professores, todos os outros o manifestaram implicitamente nas suas declarações, enquanto meio de partilha, de troca de saberes e de resultados. Os professores do mesmo Conselho de Turma podem aprender articulando com os outros colegas, mas também por observação das técnicas que são utilizadas noutras disciplinas para abordar conteúdos similares. Esta aprendizagem colectiva com base na articulação horizontal não se restringe ao espaço dos conteúdos programáticos, sendo mesmo determinante para a realização de projectos de turma.

Esta visão de aprendizagem colectiva em contexto interdisciplinar, comungando a mesma base de trabalho e os mesmos problemas parece ser suportada em diversos trabalhos como os de Rozenholtz (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001), Santos (2000) ou Roldão (s. d.). Nesta linha os professores tendem a procurar soluções para os seus problemas junto dos colegas e obtêm destes um maior apoio. Além disso, o diálogo permite ao professor expressar o seu pensamento, procurar consensos para as problemáticas comuns e adquirir novos conhecimentos, competências e instrumentos de resolver os seus problemas.

Tabela 18 – Melhoria do clima de escola.

Indicadores	Unidades de registo	Contagem
Autoconfiança	Permite uma maior autoconfiança a nível profissional e a nível pedagógico essencialmente por que nos permite, para já passamos uma imagem aos alunos. Se nós colaborarmos mais uns com os outros torna-se mais fácil, mantermos uma dinâmica em termos de turma, e essa dinâmica vai facilitar e pode facilitar até o estar dentro da sala de aula (P8).	P8
Percepção dos alunos	Os alunos conseguem perceber isso se os professores estão todos a remar no mesmo barco ou se está cada um a remar por si (P6). Não sei se a colaboração entre disciplinas ou entre	P6, P7, P8

	<p>professores num ou noutro trabalho faça com que os alunos tenham melhores notas não sei, agora que os alunos ficam mais satisfeitos e se sentem mais seguros por perceberem que os professores trabalham num todo e interligam e falam das coisas, que não são peças soltas, que é um todo e que trabalham no mesmo sentido isso sim em termos da satisfação dos alunos e dos professores se isso tem resultados a níveis educativos, nas práticas educativas terá, na avaliação dos alunos (P7).</p> <p>Nesse aspecto, por experiencia minha nota-se a diferença, o facto de eles perceberem que nós, professores, organizamos as coisas e que há aqui uma inter-relação, em termos de sala de aula e em termos do empenho deles noto muito essa diferença” (P8).</p>	
Satisfação profissional	<p>Se alguém entre no seu local de trabalho e sente que estão todos a remar para o mesmo lado, ... as pessoas sentem-se confortados, sentem-se apoiadas e à maior abertura para discutir as dificuldades que eventualmente possamos sentir (P3).</p> <p>Pelo menos em momentos para partilhar materiais e partilhar angustias, e problemas às vezes á partilha de problemas aqui na escola, situações com alunos e até ajudar os outros colegas com pistas, soluções, modo de actuar (P9).</p>	P3, P9

Além de desenvolver os professores ao nível profissional, os participantes, a nível geral, consideram que as articulações dentro do Conselho de Turma contribuem significativamente para uma melhoria dos resultados educativos dos alunos. Três dos participantes evidenciam que a articulação em Conselho de Turma desenvolve a auto-confiança dos professores e promove um clima mais propício à aprendizagem na sala de aula devido aos alunos percepcionarem que os professores trabalham como um todo, e que estabelecem regras uniformes.

Por outro lado, a colaboração fomenta a auto-satisfação profissional, por promover um clima de escola agradável e confortável para os professores, que sentem o apoio dos seus pares na resolução de problemas e por incentivar o estabelecimento de uma visão implementada e partilhada em todos os docentes do agrupamento. De facto os trabalhos de Rozenholtz (1989, citado em Fullan & Hargreaves, 2001) salientam que os docentes que trabalham num clima colaborativo apresentam atitudes mais favoráveis à aprendizagem, promovendo a confiança entre pares. Segundo Chambel e Curral (2008), é de esperar que uma escola onde impere uma cultura colaborativa espelhe também um clima de colaboração entre os docentes.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES, LIMITAÇÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

No capítulo anterior procedeu-se a uma análise dos dados recolhidos das entrevistas dos participantes e, conseqüentemente, à sua discussão com a revisão da literatura exposta nos dois primeiros capítulos desta investigação. A discussão comparou os relatos dos participantes com investigações desenvolvidas sobre as temáticas em estudo, e teve como principal objectivo, fundamentar a nível teórico as conclusões que serão descritas no presente capítulo. Tendo-se adoptado, desde logo, por estabelecer uma ligação entre as questões das entrevistas e os objectivos delineados, as conclusões aferidas estão ordenadas e agrupadas com base nas questões que visam responder a cada um dos quatro objectivos formulados e que orientam este trabalho.

Estabelecem-se, também, no capítulo as implicações do estudo, não só enquanto acréscimo de conhecimento na área, mas também enquanto factor de melhoria na organização social do Agrupamento estudado. Além disso, apresenta-se ainda neste capítulo as principais limitações do estudo, além de se apresentar algumas sugestões para a realização de investigações futuras.

5.1 Conclusões da Investigação.

As conclusões deste estudo estão organizadas de forma sequencial em função da articulação entre os objectivos traçados e as questões formuladas na entrevista aplicada às chefias intermédias do agrupamento, tal como ilustra o quadro III.

QUADRO III – Relação entre as questões de entrevista, subcategorias e objectivos.

Questões	Subcategorias	Objectivos
1.1.	Sentimentos face à formação de culturas colaborativas; contextos de colaboração; objectivos e os modos de desenvolvimento da colaboração	Quais os tipos de colaboração que existem entre os docentes e de que forma se desenvolvem e manifestam?
1.2. 1.3.	Factores que condicionam as práticas colaborativas entre os docentes; aspectos a melhorar na promoção das práticas colaborativas no agrupamento.	Quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas nas escolas e quais as práticas de mudança a adoptar na promoção deste tipo de culturas?
2.1. 2.4.	Modo como os professores percepciona o seu próprio desenvolvimento; acções que promovem o desenvolvimento profissional no agrupamento; estratégias a implementar no agrupamento	Quais os factos que contribuem, com maior relevância, para o desenvolvimento profissional dos professores e que práticas de apoio ao desenvolvimento podem ser adoptadas
2.2. 2.3.	Como se processa a aprendizagem em contexto de colaboração	Qual a influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores

5.1.1 Tipos e formas de colaboração entre os docentes do Agrupamento.

O primeiro objectivo da investigação procurou encontrar respostas, relativamente aos tipos de colaboração que existem entre os docentes e de que forma estas se desenvolvem e manifestam. Com base na análise e discussão das entrevistas dos participantes podemos inferir as conclusões seguintes:

1. A maioria dos participantes revela um sentimento positivo face à colaboração salientando que as práticas colaborativas facilitam o trabalho individual, permitem uma poupança de tempo e energia além de promoverem a aprendizagem mútua entre docentes e o desenvolvimento profissional. Porém, parece que alguns professores não estão disponíveis para colaborar, não por escolha, mas por acção de

condicionantes organizativas da escola, como a articulação de horários, ou pelo sentimento de relação directa entre o envolvimento na tomada conjunta de decisões e o aumento de sobrecarga de trabalho, características dos factores inerentes ao individualismo constrangido e estratégico, enunciados por Day (1999).

2. Os participantes sublinham que as práticas colaborativas são estabelecidas e desenvolvidas preferencialmente em contexto informal. Nesta linha, o contexto formal, ilustrado pelas reuniões institucionalmente estabelecidas, afigura-se apenas como palco de operacionalização, dos acordos e objectivos determinados previamente, assim como da sua comunicação oficial aos órgãos administrativos da escola, tal como é sustentado pelo trabalho de Nias *et. al.* (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001).
3. Salientando, tal como Nias *et. al.* (1989, citado por Fullan & Hargreaves) que a cultura colaborativa de uma escola se reflecte em todas as relações que se estabelecem entre professores, podendo estas ser pessoais ou profissionais, os participantes destacam a importância das interações que ocorrem, quer no espaço físico, tradicional da sala de professores, quer no âmbito da colaboração por via virtual, nomeadamente pela utilização de correio electrónico ou de plataformas de partilha de informação, cada vez mais enraizadas no funcionamento das escolas em Portugal.
4. A maioria dos participantes enfatizou a importância das reuniões de articulação vertical instituídas no agrupamento. Estas reuniões têm como principal objectivo que os docentes dos ciclos mais avançados recebam, por um lado, informações acerca dos alunos que irão receber, das suas dificuldades, competências adquiridas e conteúdos já trabalhados, e que possam transmitir aos docentes dos ciclos antecedentes, quais as competências e os conteúdos a valorizar em função das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos no ciclo que leccionam. Embora implicitamente os participantes sustentem os trabalhos de Braz (2009) e Mouraz (1998), revelando a percepção de que a articulação vertical promove uma sequencialidade entre os conteúdos e competências trabalhados em cada ciclo de ensino; as entrevistas não revelam o resultado da sua operacionalização, não se podendo portanto inferir conclusões concretas acerca dos benefícios desta prática.
5. Os dados das entrevistas salientam dois momentos de articulação horizontal no agrupamento: (i) a instituída e discutida em reuniões de Conselho de Turma, por

intermédio da adaptação das planificações, elaboradas pelos diferentes grupos disciplinares no início do ano aos objectivos estabelecidos no Projecto Curricular de cada Turma, praticada quase exclusivamente entre disciplinas com conteúdos similares ou complementares, e também (ii) a articulação entre diferentes grupos disciplinares no âmbito dos projectos extra-curriculares que contribuem para a concretização de objectivos subjacentes às disciplinas leccionadas pelos docentes dos grupos envolvidos. Destes dois momentos podemos inferir, tal como sustenta Lima (2002) e Boavida e Ponte (2002), que a articulação enquanto momento de colaboração só existe quando representa um benefício para as disciplinas envolvidas.

6. Todos os participantes, com uma única excepção, referiram nas entrevistas pelo menos uma actividade de colaboração praticada dentro do respectivo grupo disciplinar. Esta ênfase indicia que os participantes privilegiam o trabalho em conjunto com os colegas do mesmo grupo disciplinar, comportamento típico segundo Hargreaves (1998), das culturas balcanizadas e que entra em consonância com a divisão da organização social das escolas portuguesas por áreas curriculares e disciplinares.
7. Ainda, no âmbito do trabalho colaborativo no seio do grupo disciplinar, os participantes sublinham cinco práticas de colaboração: a elaboração de planificações conjuntas e uniformização de critérios de avaliação, a construção e aplicação de fichas de avaliação únicas por disciplina, a monitorização da evolução das planificações e das aprendizagens, a troca de experiências, ideias e materiais numa vertente humanista de apoio entre pares. As actividades referidas sublinham, segundo os trabalhos de Little (1990, citado por Lima, 2002) e Boavida e Ponte (2002), a existência em primeiro lugar, de uma forte colegialidade dentro da maioria dos grupos disciplinares e de uma verdadeira colaboração nos grupos disciplinares de Matemática e Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Português Inglês, por implicarem uma tomada de decisões conjunta e uma co-responsabilização pelos resultados obtidos.
8. Não existindo uma tradição no agrupamento relativamente ao acompanhamento dos professores mais novos, infere-se do relato da maioria dos participantes, que este se desenvolve por acções de iniciativa própria, por parte do professores mais velhos, de modo informal e maioritariamente entre elementos do mesmo grupo disciplinar ou

departamento. Deste modo, os relatos dos participantes parecem evidenciar, tal como sublinha Hargreaves (1998), o estabelecimento de um modo de cultura balcanizada no agrupamento, promovida quer pela identificação pessoal dos jovens docentes com o grupo disciplinar com o qual trabalham, quer pela avaliação de desempenho instituída enquanto instrumento de controlo (Day, 1999).

Em suma, a generalidade dos docentes considera que a colaboração, se desenvolve privilegiadamente em contexto informal, nomeadamente na sala de professores, e cada vez mais por via virtual, além de proporcionar benefícios no campo do trabalho individual e permitir uma aprendizagem mútua com os colegas, relacionando a indisponibilidade de alguns para colaborar com um individualismo constrangido e estratégico, e não com um individualismo electivo.

Por outro lado, a articulação vertical aparenta permitir uma melhor transição e sequência de conteúdos e aprendizagens entre ciclos, assim como a articulação horizontal se afigura como instrumento de concretização de aprendizagens comuns a diferentes disciplinas, concretamente em áreas com conteúdos afins, representando desta forma um benefício mútuo, com vista à concretização dos objectivos das diferentes disciplinas envolvidas e dos estabelecidos para o grupo turma.

Salienta-se ainda a aparente balcanização da organização social do agrupamento, quer pela ênfase atribuída pelos participantes ao trabalho em grupo disciplinar, quer pelo acompanhamento dos professores mais novos ocorrer privilegiadamente no seio do departamento. Contudo, o tipo de relações manifestadas indicam a existência por um lado, de uma forte colegialidade, pela partilha de materiais, e por outro, uma verdadeira colaboração por implicarem uma co-responsabilização e uma tomada conjunta de decisões entre todos os membros do grupo.

5.1.2 Obstáculos e acções de promoção de culturas colaborativas nas escolas.

O segundo objectivo da investigação pretende aferir quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas no agrupamento e quais as práticas de mudança a adoptar na promoção de uma cultura colaborativa mais forte. Com base nas respostas dos participantes às questões 1.2. e 1.3. das entrevistas realizadas, inferem-se as seguintes conclusões:

1. Os relatos da maioria dos participantes salientam a indisponibilidade dos outros em tomar decisões conjuntas ou em partilhar. Estas atitudes reflectem a existência do modo de cultura individualista, presente nos trabalhos de Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001). Esta aparente indisponibilidade parece estar relacionada, por um lado, com factores de mentalidade (P2) ou maturidade (P6) dos professores, subjacentes ao medo dos colegas reutilizarem os materiais em proveito próprio e ao receio de poderem passar por incompetentes ao pedirem ajuda; e, por outro, com a dificuldade de realizar equipas de trabalho, como salientam os trabalhos de Lima (2002). Todavia, como já referimos no capítulo anterior, nenhum dos participantes se assumiu como individualista, não sendo por tal possível concluir qual a razão concreta da sua existência.
2. Os relatos de quatro dos participantes, sublinham as condicionantes legislativas como um dos principais obstáculos à implementação de culturas colaborativas nas escolas. As normas impostas pela administração educativa central condicionam a colaboração, por imporem limites ao nível da flexibilização do currículo, facto corroborado por Fullan e Hargreaves (2001), e do acesso a cargos pelos professores mais novos, além de terem instituído recentemente a avaliação de desempenho. A maioria dos participantes, expressa também como reflexo destas condicionantes, o aumento da sobrecarga de trabalho e a desmotivação. Conclui-se deste modo, e em consonância com os trabalhos de Hargreaves (1998), que as medidas legislativas se relacionam frequentemente com acções de controlo exercidas sobre os professores por intermédio da prestação de contas e dos quais resultam um aumento da sobrecarga de trabalho dos professores.
3. A maioria dos participantes expressa o sentimento de não existir uma articulação de horários, que permita a realização de actividades de colaboração nem de recursos físicos e materiais para o efeito, além de salientarem o facto das reuniões não se realizarem com a periodicidade nem com a duração desejada. Neste sentido, também Hargreaves (1998) e Antunez (1999) sublinham que a escola tradicional não contempla espaços físicos, temporais específicos para os professores trabalharem em conjunto. Por sua vez, Braz (2009) salienta, também, a que incompatibilidade de horários e o excesso de burocracia que existe nas escolas Portuguesa, que dificulta em muito a implementação de práticas colaborativas, nomeadamente ao nível da articulação. Deste modo, pode inferir-se desta

investigação que a gestão e organização dos recursos humanos e materiais da escola condicionam negativamente a construção de culturas colaborativas entre professores.

4. Metade dos professores entrevistados salienta dificuldades de colaboração ao nível da articulação. Embora pensada e delineada colectivamente em reuniões, aparentemente a articulação parece não sair do papel para o campo prático. Esta problemática afecta ambos os tipos de articulação e encontra fundamento, em primeiro lugar nas características das culturas balcanizadas que induzem uma dupla divisão dos professores, por área disciplinar e por ciclo de ensino (Hargreaves, 1998), e em segundo, pelo pouco conhecimento que os professores de cada área manifestam relativamente aos conteúdos e competências trabalhados nas restantes disciplinas (Mouraz, 1998). Podemos, portanto, inferir dos relatos dos participantes que a na sua generalidade existe uma operacionalização fictícia da articulação.
5. A promoção de culturas colaborativas mais fortes só tem lugar em grupos sociais colectivamente fortes, pelo que mais do que mudanças no campo individual, a promoção das práticas colaborativas passa por aspectos de mudança colectiva. Os participantes destacam principalmente três tipos de mudança a promover: maior interacção entre grupos disciplinares; um maior número de debates e reflexões colectivas e, ainda, a existência de espaços e tempos próprios de colaboração, devidamente calendarizados.

A análise e a reflexão conjunta sobre situações concretas, com tomadas de decisão partilhadas por todos os intervenientes, representam acções promotoras da aprendizagem, do desenvolvimento profissional e de uma cultura colaborativa estável na escola, além de permitirem a reconstrução e a reformulação das práticas (Roldão, s. d.; Garcia, 1999; Day, 1999). Por outro lado, promover a colaboração entre grupos disciplinares diferentes, não deve implicar o menosprezo pela colaboração dentro de cada grupo, até pela sua importância enquanto palco de interacções entre especialistas numa área específica que se apoiam mutuamente. Ainda neste contexto, a implementação de espaços e tempos próprios para a colaboração pode ser extremamente negativo se não tiver em conta as actividades da vida pessoal dos professores (Hargreaves, 1998). Podemos, deste modo, concluir que a mudança colectiva direccionada para o fortalecimento das práticas colaborativas pode incluir mais tempos e melhores locais de colaboração,

devidamente calendarizados ao longo do ano, com o intuito de promover a reflexão e a redefinição do trabalho realizado; valorizando todos os tipos de interacção entre os docentes no agrupamento e tendo em conta a vida pessoal dos professores.

Resumindo, os principais obstáculos que se colocam à colaboração prendem-se em primeiro lugar com as causas do individualismo, relacionadas com o medo de exposição ou com as dificuldades de trabalhar em grupo. Em segundo lugar, também, as imposições legislativas condicionam o trabalho dos professores ao lhes imporem um maior controlo e uma maior prestação de contas, o que acarreta quase sempre numa sobrecarga de trabalho e a desmotivação dos professores. Em terceiro lugar, a gestão e a organização dos recursos humanos e materiais da escola não contemplam espaços físicos e temporais conjuntos de colaboração. Por último, não existe um controlo da operacionalização das articulações delineadas, o que conduz a uma articulação artificial.

Por outro lado, a promoção de uma cultura colaborativa mais forte deve estar relacionada com mudanças maioritariamente de índice colectivo, devendo-se promover tempos e locais de colaboração, distribuídos e estipulados ao longo do ano, promotores de diálogos, negociações, análise e reflexões sobre o trabalho realizado. Esta promoção passa também, pela valorização de todas as formas de interacção entre docentes e pela articulação dos tempos de colaboração com as actividades pessoais dos professores.

5.1.3 Estratégias de promoção do desenvolvimento profissional.

No que respeita ao terceiro objectivo do estudo, pretendeu-se aferir das percepções dos participantes, como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores e que práticas de apoio a este desenvolvimento devem ser implementadas quer no agrupamento, quer no próprio sistema de ensino. A análise e discussão das respostas dos entrevistados às questões 2.1. e 2.4. permitiram as seguintes conclusões:

1. A maior parte dos participantes salienta que para o seu desenvolvimento profissional concorre mais do que uma única estratégia. No total os participantes sublinharam a existência de quatro estratégias principais que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto profissionais: a autoformação, as acções de formação sob

a forma de curso, a aprendizagem centrada na escola e, ainda, a aprendizagem em colaboração. Corroborando autores como Marcelo (2009), Garcia (1999) ou Day (1999), os dados revelados parecem sublinhar o carácter holístico e contínuo do desenvolvimento profissional dos professores ao longo de toda a carreira.

2. Os relatos dos participantes evidenciam, por um lado, a existência de uma diversidade de formas de formação no agrupamento, e por outro, uma série de dificuldades em promover formação sob a forma de cursos. As condicionantes orçamentais, de calendarização e de distanciamento dos locais de formação tem levado os docentes a privilegiar as acções de formação que existem dentro do agrupamento, frequentando outras no exterior, não com base nas necessidades de formação diagnosticadas pelo docente, mas sim em função das necessidades impostas a nível legislativo para efeitos de progressão na carreira. Todavia, a formação centrada unicamente na escola restringe a amplitude dos conhecimentos, limita-se geralmente a uma transmissão passiva de conhecimentos e não reflecte uma sequência lógica e evolutiva de aprendizagens (Day, 1999). Podemos, deste modo inferir que as formações sob a forma de cursos representam a estratégia privilegiada de desenvolvimento implementada no agrupamento e que estas acções são maioritariamente realizadas e centradas na escola.
3. Ao nível das possíveis estratégias de desenvolvimento profissional a implementar no agrupamento, os participantes sugeriram melhorias a três níveis. Em primeiro lugar, a reestruturação das políticas nacionais na área da formação contínua de professores, e ministrada pelos centros de formação, de modo a permitir uma oferta mais diversificada e menos condicionada e um acesso mais facilitado ao nível orçamental, temporal e geográfico. Em segundo, uma maior entreaajuda entre agrupamentos ao nível do *benchmarking*. Por último, aquilo que o agrupamento pode fazer de forma isolada. Neste último nível os participantes sugerem um melhor aproveitamento das competências dos docentes ou a implementação de um sistema informal de observação de aulas, estratégias defendidas também nos trabalhos de Fullan e Hargreaves (2001), Garcia (1999) e Paiva (2005). Podemos, deste modo, concluir que, independentemente das políticas nacionais, o agrupamento tem a capacidade de promover diferentes estratégias de desenvolvimento profissional, aproveitando os recursos humanos, físicos e materiais de que dispõe.

Sintetizando, o desenvolvimento profissional dos professores constitui-se de forma holística e contínua, centrada na aprendizagem na escola para a qual concorrem as formações em forma de curso, o auto-desenvolvimento e a colaboração. Todavia as acções de formação afiguram-se, ainda, como a principal estratégia de desenvolvimento, muito pela imposição da sua frequência para efeitos de progressão na carreira, que leva os professores a frequentar não o que querem, mas sim o que está disponível, particularmente dentro do agrupamento.

A promoção do desenvolvimento profissional deve passar, não só por pela mudança das políticas nacionais ao nível da formação contínua e das implicações na carreira, como também pela promoção de estratégias mais diversificadas dentro dos agrupamentos.

5.1.4 Influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores.

O quarto objectivo desta investigação procurou compreender de que modo se desenvolve a aprendizagem em contexto de colaboração e, conseqüentemente, qual a influência da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores. Das respostas dos participantes no estudo às questões 2.2. e 2.3. podemos inferir as conclusões seguintes:

1. A maioria dos participantes no estudo evidencia que os professores aprendem com os outros, pela transmissão de conhecimentos, pela observação de colegas ou pela interacção quotidiana com pares. Indo mais além sublinham, em consonância com os trabalhos de Roldão (s. d.) e Boavida e Ponte (2002), que os professores também trocam conhecimentos, discutem estratégias, observam-se mutuamente e reflectem e em conjunto. Podemos, desta forma, concluir que os professores não só aprendem uns com os outros, como também aprendem em conjunto e em colaboração.
2. Os professores entrevistados, tal como Rozenholtz (1989, citado em Fullan e Hargreaves, 2001), Santos (2000) ou Roldão (s. d.), sublinham a existência de uma aprendizagem conjunta em contexto de conselho de turma. Dos relatos dos professores, infere-se que estes podem aprender resolvendo problemas transversais colocados pelos alunos, observando as técnicas dos outros e articulando-se ao nível dos conteúdos e de projectos de turma. De facto os docentes do mesmo conselho de

turma trabalham com a mesma base e com os mesmos problemas, logo a eficácia da sua resolução depende da acção conjunta de todos os docentes. Pelo disposto, conclui-se que os professores aprendem de modo colectivo, com base nas problemáticas colocadas pelo mesmo grupo de alunos.

3. A importância do diálogo está também subjacente a todas as entrevistas efectuadas. O diálogo surge nos trabalhos de Boavida e Ponte (2002), enquanto instrumento de confronto de ideias e de conceitos e de negociação. Nesta perspectiva o diálogo afigura-se como um instrumento de interacção fortemente promotor da colaboração e do desenvolvimento profissional.
4. A maioria dos participantes parece sustentar também a noção de que a colaboração promove a autoconfiança e a satisfação profissional dos professores, muito em função da melhoria do clima de aprendizagem nas salas de aulas e por promover um clima agradável e de confiança mútua na escola. Os trabalhos de Rozenholtz (1989, referidos em Fullan & Hargreaves, 2001) sublinham também que a colaboração promove a confiança e a receptividade à aprendizagem pelos docentes. Sendo o clima um aspecto visível da cultura (Chambel & Curral, 2008), podemos concluir, tal como já referimos, que é de esperar que uma escola onde impere uma cultura colaborativa espelhe também um clima de colaboração entre os docentes.

Em suma, os professores aprendem, não só com os outros, pela transmissão de conhecimentos, observação ou interacção quotidiana, mas também uns com os outros em contexto colaborativo, pela construção conjunta de conhecimento, pela resolução de problemas em comum, pela articulação de conteúdos e competências com incidência numa base comum de trabalho. O trabalho colaborativo aparenta estimular a autoconfiança e a satisfação profissional dos professores, e em consequência contribuir para a implementação de uma cultura colaborativa cada vez mais forte.

Respondendo à questão inicial do trabalho, existem evidências claras e fundamentadas ao nível teórico e empírico, de que a colaboração influencia de modo positivo o desenvolvimento profissional dos professores.

5.2 Limitações da investigação.

O estudo realizado tentou aferir qual a influência das práticas colaborativas nas escolas no desenvolvimento profissional dos professores, com base nas percepções de um grupo de professores que lecciona num único agrupamento de escolas. Pela sua especificidade e objectivos, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizada a entrevista como instrumento privilegiado de recolha de dados. Pelas suas características, o estudo que agora finalizamos teve as seguintes limitações:

1. Em primeiro lugar, e tendo-se optado pela abordagem qualitativa, a investigação não permitiu, como em qualquer estudo de caso, proceder a generalizações, por não existir a pertinência de aplicar os resultados obtidos deste estudo particular a outros contextos e a indivíduos (Bogdan & Biklen. 1994). De facto o estudo qualitativo privilegia as deduções sobre um contexto particular e não conclusões gerais (Bardin, 2009).
2. Este impedimento de generalizações prende-se também com a limitação da própria amostra utilizada na investigação. De facto, a utilização de apenas nove participantes no estudo sublinha que a amostra é pequena e não representativa.
3. Dado se estar a trabalhar no âmbito qualitativo com dados descritivos e não interpretativos, torna-se fácil que os preconceitos e atitudes, ou opiniões do investigador influenciem ou enviesem os dados recolhidos na investigação (Bogdan & Biklen, 1994).
4. A presença do investigador influencia e modifica também o comportamento dos participantes no estudo. Esta influência, designada de efeito do observador, é comum aos estudos quantitativos. Embora se tenha tentado minimizar o efeito de observador ao interagir com os participantes de forma natural e descontraída, há que ter a consciência de que nunca se pode eliminar este efeito na sua totalidade. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994) só pelo facto de perguntar às pessoas qual é a sua opinião sobre um assunto, pode levar à formulação de uma opinião sobre este.
5. Existe também a limitação do investigador fazer parte do corpo docente da escola, o que provoca algum desconforto na abordagem a assuntos mais delicados, quer ao nível das respostas dadas pelos participantes, quer ao nível das próprias inferências

que o investigador produz. Tal como afirma Bogdan & Biklen (1994, p. 87), o professor ao estudar a escola onde actua “não pode esperar que o Director discuta consigo objectivamente as suas opiniões acerca de outros colegas”, por outro lado, o investigador poderá sentir-se constringido, ao formular inferências que revelem aspectos negativos do trabalho de colegas com quem detém afinidades.

6. Por último, os dados recolhidos das entrevistas foram apenas comparados com os dados da literatura, e não confrontados com outros estudos similares. Embora se tenha tentado, suportar todas as conclusões, parece-nos evidente a falta de uma triangulação com estudos similares na fundamentação das inferências retiradas.

5.3 Implicações da investigação.

As conclusões desenvolvidas como resposta aos quatro objectivos traçados para este estudo, sugerem, apesar das limitações inerentes ao processo investigativo, algumas implicações quer no aprofundamento da compreensão da formação de culturas colaborativas e da sua influência no desenvolvimento profissional dos professores, quer ao nível dos factores de promoção destas culturas no âmbito das escolas e das políticas ministeriais; e que se descrevem de seguida:

1. Em virtude dos benefícios que resultam das articulações entre diferentes disciplinas e diferentes ciclos de ensino, e registando-se uma fraca operacionalização do delineado em reuniões, torna-se necessário controlar os resultados da articulação horizontal e vertical de modo a evitar a operacionalização artificial.
2. Não existindo uma política concreta de acompanhamento dos professores mais jovens no agrupamento, as acções de socialização estão condicionadas à cultura balcanizada dos departamentos. Não descurando as potencialidades do trabalho em grupo disciplinar, a implementação de uma política de recepção a novos docentes torna-se imperiosa na construção de uma visão e de uma missão conjuntas e partilhadas, de igual forma, por todos os docentes e comunidade educativa.
3. Relativamente aos obstáculos à colaboração diagnosticados pelos participantes, seria desejável que os órgãos gestores das escolas procurassem uma articulação de

horários, contemplando tempos conjuntos e espaços físicos de colaboração, distribuídos e estipulados ao longo do ano, promotores de diálogos, negociações, análise e reflexões sobre o trabalho realizado não deixando todavia de ter em conta, a necessidade de tempos para outro tipo de encontros entre professores e as necessidades da vida pessoal dos docentes. Desta forma, parece adequado que as metas da colaboração, sejam estabelecidas em função de objectivos e de expectativas e não através da simples limitação de tempos de colaboração. Neste sentido, a promoção da utilização do contexto virtual de colaboração, fomentando uma maior utilização das plataformas e do correio electrónico parece uma acção desejável.

4. A política ministerial tem nos últimos anos acentuado a sobrecarga de trabalho dos professores e a burocracia em função de haver um maior controlo do trabalho dos docentes. Torna-se necessária uma mudança ao nível destas políticas, motivando os professores e aliviando-os da sobrecarga burocrática e dos sistemas de controlo, permitindo-lhes centrar e direccionar o seu esforço de trabalho novamente para o interior do processo ensino-aprendizagem.
5. Dado que os participantes salientam apenas a formação sob a forma de cursos enquanto principal acção promotora do desenvolvimento profissional, seria desejável que a comunidade educativa, e não só os órgãos de gestão, promovessem estratégias diversificadas em linha com uma perspectiva holística do desenvolvimento profissional dos professores.
6. Alguns participantes sublinham uma oferta de acções de formação, pouco diversificada e muito condicionada pela política de progressão na carreira. Seria desejável, portanto, reformular esta política devolvendo parte da responsabilidade pela formação aos agrupamentos, atribuindo-lhes maior autonomia orçamental, possibilidades de entreaajuda e valorizando, sobretudo, todas as estratégias de desenvolvimento e não apenas a formação sob a forma de curso.
7. Por último, e diagnosticados os benefícios da colaboração, quer na aprendizagem dos professores, quer na promoção da autoconfiança e satisfação profissional dos docentes, torna-se manifestamente importante que as escolas apostem na implementação de práticas colaborativas, em que os professores aprendam com em conjuntamente uns com os outros, de modo a tornar a escola num local de trabalho mais agradável e motivador.

5.4 Sugestões para investigações futuras.

Apesar de se ter resumido a uma amostra pequena e não representativa da população, inclusive do agrupamento, o estudo cumpriu os objectivos delineados inicialmente, e estabeleceu um pequeno quadro acerca do modo como os professores se sentem face ao trabalho colaborativo e à forma como percebem a sua influência no seu desenvolvimento profissional. Porém a investigação, nesta área, revela-se ainda muito incompleta, pelo que se considera pertinente apresentar algumas sugestões para estudos futuros nesta área:

1. Em primeiro lugar destaca-se a necessidade de estender o estudo a outros contextos de análise, a outros grupos de docentes onde se podem incluir:
 - i. Outros agrupamentos, com diferentes situações socioeconómicas e geográficas de modo a proceder-se a uma comparação com os resultados do estudo agora realizado, tendo em conta a influência das variações de contexto nas percepções;
 - ii. Grupos disciplinares ou departamentos específicos, de diferentes agrupamentos de modo a comparar a influencia de modos de trabalho diferentes nas percepções que os professores têm acerca do trabalho colaborativo.

2. A investigação teve como objectivo encontrar respostas, sentimentos e atitudes dos docentes face à colaboração. Diagnosticados parte destes sentimentos e atitudes, os resultados do estudo podem servir de base, conjuntamente com outros trabalhos, de investigação, à elaboração de um questionário ou inquérito que permita a realização de uma investigação de âmbito mais abrangente, com uma amostra expressiva e representativa que permita generalizações sobre o tema. Deste modo sugere-se que as amostras:
 - i. Incidam em estudo de caso que envolvam ou de vários agrupamentos;
 - ii. Que estes agrupamentos estejam circunscritos à mesma ou a diferentes áreas geográficas; que evidenciem situações socioeconómicas similares ou distintas.

3. Seria por último pertinente que em estudos futuros não se incidisse apenas na transcrição das entrevistas como fonte única de dados, e que se prestasse um maior

cuidado a outras fontes de dados, tal como os documentos oficiais do agrupamento, pouco explorados na discussão de resultados, resultados de avaliações externas ou observações de aulas, reuniões de docentes a diferentes níveis ou de encontros informais, nomeadamente na sala de professores.

4. Por último, parece pertinente, sendo a colaboração um trabalho que envolve a interacção entre docentes, investigar de que modo se constrói e mantém as relações entre os docentes de uma escola, concretamente ao nível dos contextos informais como o da sala de professores.

O presente estudo pretendeu contribuir para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da colaboração entre professores, dos modos como se processa e das suas implicações, nomeadamente ao nível do desenvolvimento profissional destes actores educativos. Sem se pretender generalizar resultados, a investigação tentou captar a perspectiva dos participantes, enquanto actores colaborativos, extraindo um rol de formas de colaboração, obstáculos e estratégias de promoção desta prática, que tornam a obra útil, enquanto conhecimento mobilizável pelos agentes educativos, órgãos de gestão e professores no decurso das suas responsabilidades educativas.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Antunez, S. (1999). El trabajo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, 24, 89-110.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.

Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar: Estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa Escola Básica 2,3/com Ensino Secundário da Lezíria do Tejo*. Dissertação de Mestrado (Documento poli copiado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

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

Cardoso, A. P. (2001). A receptividade dos professores à inovação pedagógica: influência de variáveis do professor e do contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35, 35-59.

Caria, T. (2007). A cultura profissional do professor do ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação* 03, pp. 125-138, consultado em Junho de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Chambel, M. & Curral, L. (2008). *Psicologia Organizacional: Da estrutura à cultura*. Livros Horizonte.

Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Estrela, M. T. & Freire, I. (2008). Nota de apresentação: Formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22, consultado em Junho de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional dos professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Farias, I. (s. d.). A escola e seus professores: Uma rede de cultura. Consultado em Maio de 2011 in, www.4shared.com/document/UeZGfAbA/cultuea_escolar_e_docente.html

Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação n°9*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Janeiro/Junho 2005

Forte, Ana. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado (Documento poli copiado). Braga: Universidade do Minho.

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

Freitas, Maria. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 155-172.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36 Consultado em Junho de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kamienski, C. Souto, E. Rocha, J. Domingues, M. Callado, A. Sadok, D. (2005). Colaboração na internet e a tecnologia peer-to-peer. In actas do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. 1407-1454. São Leopoldo, RS, Brasil.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1994). *Educação de adultos: Forum I*. Braga: Universidade do Minho.
- Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento profissional dos professores. in Estrela, M. T. Org. *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 121-127). Porto: Porto Editora.
- Ludke, M & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22, consultado em Junho de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Moreira, F. S. (2009). *Orientações curriculares de Ciências Físicas e Naturais do 3º ciclo: Concepções e crenças dos professores*. Dissertação de Mestrado (documento poli copiado). Coimbra: Universidade de Coimbra:
- Mouraz, Ana. (1998). *Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Consultado em Julho de 2011 in <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/764>
- Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisas em administração*. 1-5, consultado em Maio de 2011 in www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf
- Nóvoa, A. (s. d.). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa. Universidade de Lisboa. Consultado em Maio de 2011 in www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de inglês: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (documento poli copiado). Braga: Universidade do Minho.

Pol, M. Hlousková, L. Novotný, P. & Zounek, Jiri. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79.

Ponte, J. P. (2004). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática*. CIEFCUL. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ribeiro, C. & Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: Perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Associação de Professores de Matemática. ProfMat 2009. Viana do Castelo.

Roldão, M. (s. d.) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Dossier Trabalho colaborativo de professores*. 24-29. Consultado em Maio de 2011 in www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/...71/dossier_questoeserazes71.pdf

Santos, L. (2000) *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de doutoramento (documento poli copiado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Associação de Professores de Matemática.

Santos, L. (2002). A investigação e os seus implícitos: Contributos para uma discussão. In *Actas do VI Simpósio SEIEM*, 157-170. Logroño, 11 a 14 de Setembro.

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

Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52.

Silva, M.C.M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. in Estrela, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: A formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de pesquisa*, 36, 128, 357-375.

Torre, S. (2010). *A colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem*. Trabalho de Projecto de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning (documento poli copiado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Legislação e documentos consultados.

Decreto de Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008*. Estabelece o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 249/92 de 9 de Novembro. *Diário da República, I série-A – N.º259 – 9 de Novembro de 1998*. Estabelece o Regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto de Lei 240/2001 de 30 de Agosto: *Diário da República — I série-A N.º 201 — 30 de Agosto de 2001*. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho Normativo nº 5328/2011 de 28 de Março: *Diário da República, II série — N.º 61 — 28 de Março de 2011*. Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício.

Despacho Normativo nº 16034/2010 de 22 de Outubro. *Diário da República - II série, N.º206 de 22 de Outubro de 2010*. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Lei nº49/2005 de 30 de Agosto: *Diário da República — I série-A N.º 166 — 30 de Agosto de 2005*. Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Projecto Educativo: Olhar o passado; projectar o futuro. Agrupamento Vertical de Escolas de Peniche. Triénio 2009/2012.

Regulamento Interno. Agrupamento Vertical de Escolas de Peniche.

Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Peniche realizada pela Inspeção Geral da Educação, em Junho de 2010.

ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO

BLOCOS TEMÁTICOS	QUESTÕES	OBJECTIVOS
I – Apresentação		Saudações, esclarecimentos, garantia de confidencialidade e autorização de gravação.
II - Dados pessoais	Número de anos de Serviço. Habilitações para o desempenho da função docente. Cargos desempenhados.	Caracterização profissional dos professores entrevistados.
III - Visão do Director quanto às culturas colaborativas e ao seu desenvolvimento profissional dos professores.	1.1. Na sua opinião, de que forma a colaboração entre professores contribui para o seu desenvolvimento profissional?	Contribuição da colaboração no desenvolvimento profissional.
	1.2. De que forma a existência de uma cultura colaborativa na escola pode promover a inovação das práticas pedagógicas?	Contributo da colaboração para a inovação das práticas, melhoria dos resultados educativos e satisfação e envolvimento dos professores.
	1.3. De que forma essa inovação das práticas se pode traduzir numa melhoria dos resultados educativos dos alunos?	
	1.6. De que forma essa colaboração se pode traduzir em melhores resultados educativos e em maior satisfação e envolvimento dos professores.	
	1.4. Em sua opinião, quais os principais obstáculos ao desenvolvimento de culturas colaborativas entre os professores? Dito de outra forma, como se podem promover práticas de trabalho colaborativo entre docentes?	Obstáculos e factores promotores de culturas colaborativas.
	1.5. No seu entender, que mudanças devem ser feitas ou que condições devem ser criadas nas escolas para que os docentes possam desenvolver trabalho colaborativo de forma mais sistemática.	
IV – Organização Social da Escola	2.1. Com base em que critérios são escolhidos os coordenadores de departamento e os delegados de grupo no agrupamento?	Escolha das chefias intermédias.

	<p>2.2. Que os documentos orientadores proporcionam a colaboração entre professores no agrupamento? De que forma a Direcção tem incentivado a cultura de colaboração entre docentes? Por favor, exempifique.</p> <p>2.5. Os professores são envolvidos nas tomadas de decisão estratégicas do agrupamento, por exemplo na construção dos documentos estruturantes (PE, PAA, RI, PC...). Como avalia o nível de satisfação dos docentes do agrupamento no que respeita às práticas de trabalho colaborativo? Por favor, exemplifique.</p> <p>2.6. Qual o papel dos conselhos de docentes, dos conselhos de turma e da coordenação dos departamentos na construção de uma cultura colaborativa entre os docentes?</p>	<p>Promoção da colaboração da Direcção e em Conselhos de Turma, Departamentos e em tomadas de decisão.</p>
	<p>2.3. De que forma é assegurada a articulação e a sequencialidade das aprendizagens entre professores do mesmo ciclo de ensino e de ciclos de ensino diferentes? Por favor, exemplifique.</p> <p>2.4. Como se procede ao acompanhamento e supervisão da prática lectiva entre pares de forma a garantir o cumprimento dos programas ? Por favor, exemplifique.</p>	<p>Articulação, acompanhamento e supervisão das práticas.</p>
<p>V - Pontos fortes e pontos fracos da escola na construção de uma cultura colaborativa.</p>	<p>3.1. Que acções ou planos de melhoria estão actualmente a ser desenvolvidas no agrupamento para promover o desenvolvimento de culturas colaborativas entre os docentes?</p> <p>3.2. Quais os principais obstáculos com que o agrupamento se depara na construção de culturas colaborativas entre os docentes?</p> <p>3.3. Existe, na sua opinião, algum(ns) departamento(s), grupo(s) disciplinar(es) ou professor(es) que se destaque(m) positivamente na construção de uma cultura colaborativa? Não precisa de nomear, gostaria apenas que desse exemplos do trabalho que está a ser desenvolvido nos grupos.</p>	<p>Acções de promoção actual, principais obstáculos e elementos activos na construção de uma cultura colaborativa forte.</p>

ANEXO II – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES E AOS
DELEGADOS DE GRUPO DISCIPLINAR.

BLOCOS TEMÁTICOS	QUESTÕES	OBJECTIVOS
I – Apresentação		Saudações, esclarecimentos, garantia de confidencialidade e autorização de gravação.
II - Dados pessoais	Número de anos de Serviço. Habilitações para o desempenho da função docente. Cargos desempenhados.	Caracterização profissional dos professores entrevistados.
III – Importância das culturas colaborativas nas escolas.	1.1. Quais os procedimentos adoptados na escola onde lecciona, que promovem o desenvolvimento de culturas colaborativas? De que forma é realizada a articulação horizontal e vertical entre os docentes? Existem reuniões específicas para o desenvolvimento da articulação? Qual a sua periodicidade? O que é tratado nessas reuniões? De que modo é feito o acompanhamento da prática lectiva dos professores mais novos? Há trabalho colaborativo ao nível da preparação de actividades lectivas? Como se controla a leccionação dos conteúdos programáticos?	Procedimentos adoptados na promoção de culturas colaborativas: articulação, reuniões e acompanhamento e controlo das práticas.
	1.2. Quais os principais obstáculos à formação de culturas colaborativas entre os professores na escola onde lecciona? Exemplifique por favor... 1.3. Que mudanças é preciso fazer na escola de forma a proporcionar uma cultura colaborativa mais forte entre docentes? Dê exemplos... Considera que uma cultura colaborativa mais forte poderá proporcionar: melhores resultados educativos e uma maior satisfação e envolvimento dos professores?	Obstáculos à formação de uma cultura colaborativa forte, factores de promoção e mudanças a implementar no agrupamento.

IV – Contributo das culturas colaborativas para o desenvolvimento profissional dos professores	<p>2.1. De forma sucinta refira quais os factos que mais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>2.4. Tendo em conta a sua experiência docente, que estratégias estão a ser implementadas para o desenvolvimento profissional dos professores no agrupamento? Dê exemplos...</p>	<p>Estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos entrevistados e acções de desenvolvimento promovidas no agrupamento.</p>
	<p>2.2. De que forma é que a colaboração entre professores pode contribuir para o desenvolvimento profissional?</p> <p>2.3. Na sua opinião, como é que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola pode proporcionar a inovação das práticas pedagógicas e a melhoria dos resultados educativos dos alunos?</p>	<p>Contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, para a inovação das práticas e melhoria dos resultados educativos.</p>