

Do Individual para o Coletivo: Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Mário João de Sousa Laranjo



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Fevereiro de 2012

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

CONSELHO CIENTÍFICO DO DEPARTAMENTO DE UNIDADE DE EDUCAÇÃO

**Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos Especializados em Supervisão
Pedagógica**

Do Individual para o Coletivo:

**Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho
Colaborativo Docente.**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
com especialização em Supervisão Pedagógica.

Autor: Mário João de Sousa Laranjo

Orientador: Prof. Doutor José Reis Jorge

Fevereiro de 2012

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha filha Maria, como exemplo de esforço, dedicação e persistência, valores que espero venha a reconhecer, interiorizar e aplicar ao longo da sua vida.

"Sejam quais forem os resultados com êxito ou não, o importante é que no final cada um possa dizer: 'fiz o que pude'."

Louis Pasteur

1822 // 1895 Biólogo

Agradecimentos

Este trabalho de investigação, desenvolvido ao longo de vários meses, foi possível graças à colaboração de muitas pessoas que, com a sua boa vontade e sentido de entreatajuda, deram o seu contributo incondicional.

Assim, expresso os meus mais profundos agradecimentos:

- ao Professor Doutor José Reis Jorge, pela sua constante disponibilidade, capacidade de orientação técnica e de gestão emocional das minhas ansiedades;

- aos meus colegas que participaram no estudo, pelo tempo, envolvimento e contributos que nos concederam;

- ao Mário Caeiro e à Amélia Cruz, pelos seus sábios e sensatos conselhos;

- às minhas colegas Patrícia Ferreira e Natália Véstias e ao Victor Família pelo apoio concedido, sem esquecer o meu sobrinho André Santos, cuja paciência coloquei muitas vezes à prova;

- à minha família, aos meus pais e ao Vítor Santos, pela força e apoio que me deram, e sobretudo à Ana Elisa que, estando convencida de que nunca estaria à altura de fazer uma tese de mestrado, acompanhou dedicadamente, e com um enorme espírito crítico, este trabalho do princípio ao fim.

Para todos, o meu mais profundo sentimento de gratidão.

Resumo

A problemática deste trabalho enquadra-se no âmbito do paradigma das culturas profissionais docentes. A questão de investigação que motivou este trabalho, consistiu na necessidade de perceber o impacto resultante da implementação de um conjunto de medidas promotoras do trabalho colaborativo, e as suas implicações nas relações pessoais e nas dinâmicas profissionais dos professores nos docentes de uma escola do distrito de Setúbal. O trabalho colaborativo, é assim o conceito em torno do qual se desenvolve este estudo empírico, que se concretiza através de um estudo de caso, e adota uma metodologia mista, já que articula uma abordagem qualitativa/interpretativa, com os dados resultantes de variáveis quantitativas e de carácter demográfico.

Os resultados aproximam-se das teorias mais aceites na comunidade científica, na medida em que reafirmam os pressupostos do trabalho colaborativo, aliados à dificuldade de mudança do paradigma profissional docente. Não obstante, são encorajadores focos emergentes de mudança, nalguns grupos de professores, que podem ser indicadores da mudança que se pretende, a bem da qualidade do ensino e do bem-estar dos docentes.

Palavras-chave: culturas de trabalho; trabalho colaborativo; relações pessoais; relações profissionais; partilha; predisposição; resistência; mudança de paradigma.

Abstract

The issue of this work fits within the paradigm of teacher professional cultures. The research question that motivated this work was the need to understand the impact of the implementation of a set of measures to promote collaborative work and its implications for personal relationships and the dynamics of professional teachers in a school of the district of Setúbal. The collaborative work is thus the concept around which this empirical study is developed. It is materialized through a case study, and adopts a mixed methodology since it articulates a qualitative / interpretative with the data resulting from quantitative variables and demographic character.

The results resemble those theories more accepted in the scientific community, in that they reaffirm the assumptions of collaborative work, coupled with the difficulty of changing the paradigm of the teaching profession. Nevertheless, emerging cases for change in some groups of teachers are encouraging, which may be indicators of the change that is intended, for the sake of the quality of education and welfare of teachers.

Keywords: work cultures, collaborative work, personal relationships, professional relationships, sharing, susceptibility, resistance, change of paradigm.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	7
Parte I Enquadramento Teórico.....	9
1. Breve enquadramento histórico.....	11
2. Do individualismo à colegialidade.....	17
2.1. O Individualismo.....	19
2.2. Culturas de colaboração.....	20
2.3. A colegialidade artificial.....	22
2.4. A Balcanização.....	25
3. O papel da instituição escola na promoção de uma cultura de trabalho colaborativo entre os docentes.....	29
Parte II Estudo empírico.....	37
1. Problemática, natureza e objetivos do estudo.....	39
2. Abordagem metodológica.....	43
3. Recolha de dados.....	45
3.1. Entrevistas.....	46
3.2. Questionário.....	49
3.2.1. Caracterização da Amostra.....	49
3.2.2. Descrição do instrumento.....	51
4. Técnicas de tratamento e análise dos dados.....	53
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	55
5.1. Relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola.....	56
5.2. Relações profissionais entre os docentes.....	59
5.2.1. Identidade com os pares.....	60
5.2.2. Organização do grupo face ao trabalho a desenvolver.....	62
5.2.3. Tarefas realizadas entre pares.....	65

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

5.2.4. Alterações emergentes nas relações profissionais.....	65
5.4. Benefícios do modelo de trabalho colaborativo.	70
5.4.1. Benefícios a nível individual.....	71
5.4.3. Benefícios para os alunos.....	74
5.5. Do individual para o coletivo.	75
5.5.1. Constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo.	75
5.6. Otimização do modelo de trabalho colaborativo.....	78
5.6.1. Crença no modelo de trabalho colaborativo.....	79
5.6.2. Perspetivas de evolução.....	79
6. Conclusão	81
6.1. Síntese dos resultados.....	81
6.2. Discussão dos resultados.....	82
6.3. Implicações dos resultados.....	87
6.3.1. Conhecimento fundamentado das dinâmicas profissionais docentes na escola.....	87
6.3.2. Promoção da mudança do paradigma profissional, visando possíveis benefícios na melhoria das práticas dos docentes, nos resultados escolares dos alunos e na génese de uma cultura de escola.	88
6.3.3. Formação inicial e contínua dos professores.....	89
6.4. Limitações do estudo.....	90
6.4.1. Posição do investigador.....	90
6.4.2. Inexperiência do investigador/entrevistador	91
6.5. Sugestões para futuros trabalhos de investigação nesta área	91
6.5.1. A pré-disposição dos docentes para o trabalho colaborativo.	91
6.5.2. Criação de ambientes favoráveis ao trabalho colaborativo.	92
Referências bibliográficas	93

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

ANEXO 1 Guião da entrevista	101
ANEXO 2 Tratamento dos dados das entrevistas.	107
ANEXO 3 Questionário	129
ANEXO 4 Tratamento dos dados da parte B do questionário.....	135
ANEXO 5 Tratamento dos dados da parte C do questionário.....	139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Diversidade de Culturas Docentes (Meirinhos, 2006:43).....	27
Figura 2 - Relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola.....	56
Figura 3 - Relações profissionais entre os docentes	59
Figura 4 - Atividades realizadas individualmente	69
Figura 5 - Benefícios do modelo de trabalho colaborativo	71
Figura 6 - Do individual para o coletivo.....	75
Figura 7 - Otimização do modelo de trabalho colaborativo	78
Figura 8 - Proposta de articulação entre as diferentes dimensões da cultura colaborativa	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos tipos de cultura profissional na educação (Meirinhos, 2006:39).....	18
Quadro 2 - Maiores potencialidades e dificuldades no exercício da profissão	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos Entrevistados	47
Tabela 2 - Caracterização dos participantes no questionário	50
Tabela 3 - Relações interpessoais no grupo de recrutamento (n=52).....	57
Tabela 4 - Relações interpessoais na escola (n=52)	57
Tabela 5 - Solidariedade profissional entre os docentes (n=52).....	61
Tabela 6 - Relações profissionais e identidade no grupo de recrutamento (n=52)	61
Tabela 7 - Organização do grupo de recrutamento face ao trabalho a desenvolver	63
Tabela 8 - Predisposição e identidade com o modelo de trabalho colaborativo (n=52).....	63
.....	
Tabela 9 - Envolvimento dos docentes nos trabalhos do grupo de recrutamento (n=52)	
.....	64
Tabela 10 - A partilha como elemento do trabalho colaborativo (n=52)	67
Tabela 11 – Perceções sobre o trabalho colaborativo (n=52)	67
Tabela 12 - Modelo de trabalho colaborativo balcanizado (n=52).....	68
Tabela 13 - Vantagens do trabalho colaborativo para o grupo de recrutamento (n=52)....	
.....	74
Tabela 14 - Constrangimentos da escola ao modelo de trabalho colaborativo (n=52)	
.....	77

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

I n t r o d u ç ã o

As rápidas transformações sociais, políticas e económicas ocorridas no mundo ocidental, lançaram novos desafios aos sistemas de ensino em geral, e aos professores em particular, pondo à prova a sua capacidade de dar respostas adaptativas a um quotidiano cada vez mais mutável, exigente e global. Esta conjuntura, originou a necessidade de ajustamento/atualização dos professores, face às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais.

O trabalho docente tem sido alvo de diversos estudos ao longo das últimas décadas. Em 1998, Andy Hargreaves definiu quatro formatos gerais de culturas profissionais dos professores: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Segundo Rosenholtz (citada por Fullan e Hargreaves, 2001:83), tanto a colaboração como a colegialidade, preconizam que o “melhoramento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual e que a análise, avaliação e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores”. O desafio que se coloca passa por “reformular as estruturas da escola (...) de forma a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente como uma comunidade” (Hargreaves, 1998:130). Segundo Araújo (2004), a “cultura de coletividade” implica que, as pessoas nela envolvidas, passem a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD), publicado em 1991, fazia já menção à prática profissional docente, na perspetiva do trabalho colaborativo. Pretendia-se então uma mudança no paradigma da cultura profissional docente, por via da publicação da referida lei. Contudo, alterar crenças e hábitos culturalmente enraizados na mente humana, implica a existência de condições adequadas que, de uma forma planeada e articulada, vão produzindo pequenas e lentas alterações – pequenas batalhas de uma grande revolução de mentalidades.

A atualidade sociopolítica, e nomeadamente o que esta afeta o sector da Educação, em particular os docentes, poderá ser também um fator que apele à consciência das capacidades não só de sobrevivência, mas também de regeneração da motivação, autoestima individual e coletiva dos professores. Como afirma Picado,

todos os docentes são portadores de um enorme potencial de modificabilidade cognitiva, afetiva e social e podem ser construtores e monitorizadores de emoções positivas (2009:23)

pelo que, de acordo com aquele autor, é importante defender

a necessidade de cada professor se tornar construtor do bem-estar, de acordo com um projeto sistémico, assente no objetivo de potenciar sinergias entre si próprio, os colegas docentes, a escola, a família e a comunidade (2009:23).

A literatura especializada apresenta, com frequência, referências aos múltiplos benefícios resultantes do trabalho colaborativo entre os docentes (Hargreaves,1998; Day, 2001; Bolivar, 2000, entre outros). Embora, em geral, tais práticas não sejam ainda exercidas de forma sistemática e generalizada, têm surgido casos que contrariam a resistência dominante à adoção de novos modelos de trabalho entre pares.

O presente trabalho centra-se num estudo de caso de uma Escola 2,3/S do distrito de Setúbal, caracterizada pela implementação, por parte do órgão de gestão, de um conjunto de medidas destinadas a promover o trabalho colaborativo entre os docentes. Constituem objetivos centrais do presente estudo: (i) perceber as posições dos docentes relativamente à adoção de um modelo de trabalho colaborativo e (ii) identificar alterações produzidas nas dinâmicas pessoais e profissionais em consequência da adesão ao modelo de trabalho colaborativo.

Este estudo está organizado em duas partes principais: enquadramento teórico e estudo empírico. Assim, na primeira parte, dedicada à fundamentação teórica, partindo de uma abordagem mais holística e cronológica da História recente do Trabalho, pretendemos clarificar as principais causas do surgimento e enraizamento do “modelo individualista” do trabalho docente.

Ainda nesta parte, apresentamos a concetualização das várias formas de trabalho colaborativo, segundo os pontos de vista de vários autores, face à cultura individualista que, segundo Smyth, “pode ser também uma estratégia de resistência eficaz face quer às pressões dos pares, quer às da direção da escola, da administração local, regional ou central” (1991:27-53).

Na segunda parte, apresentamos o trabalho empírico que constitui o estudo de caso que nos propusemos realizar. Os resultados alcançados que, de uma forma geral, convergem no sentido das teorias partilhadas pela comunidade científica desta área de especialidade, conduzem a um número de conclusões com implicações diretas nas diferentes formas de desenvolvimento profissional dos professores.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

1. Breve enquadramento histórico

A partir da segunda metade do séc. XVIII, emergiu na Grã-Bretanha a revolução industrial originando, gradualmente, profundas modificações na economia mundial. Segundo Hobsbawm, “a transição do trabalho artesanal para a indústria e fabricação mecanizada fez aumentar geometricamente a escala de produção em diversos ramos, num movimento que se iniciou na Inglaterra e se foi difundindo para o resto do continente europeu e outras áreas, com uma rapidez impressionante” (2003: 50).

A industrialização expandiu-se no séc. XIX em diversos pontos do planeta, inicialmente no centro da Europa e nos Estados Unidos, e potenciou então o desenvolvimento do sistema capitalista, dando origem em simultâneo a alterações nas estruturas sociais, políticas e culturais. Este fenómeno originou índices de produtividade e de riqueza nesses países, que lhes conferiu supremacia relativamente aos que então não aderiram a esta revolução. A esperança de um trabalho melhor remunerado e melhores condições de vida motivaram a migração das populações rurais para os polos industriais, dando origem a grandes cidades industriais, como Londres e Paris. Originou também novas profissões, técnicas, horários e ritmos de trabalho e foi catalisador do desenvolvimento do comércio interno e internacional. A partir da Revolução Industrial os trabalhadores perderam o controlo do processo produtivo, já que passaram a trabalhar para um patrão (na qualidade de empregados ou operários), perdendo a posse da matéria-prima, do produto final e do lucro. Esses trabalhadores passaram a controlar máquinas que pertenciam aos donos dos meios de produção. No início da Revolução Industrial, o estado precário das fábricas não permitia um bom ambiente de trabalho, já que tinham instalações onde havia muita falta de condições de higiene e uma péssima iluminação. Os salários pagos aos trabalhadores eram muito baixos recorrendo-se até à empregabilidade de jovens e os horários de trabalho podiam chegar até 18 horas por dia, com a prática de castigos físicos dos patrões para otimizar a produtividade. Não existiam direitos laborais como, por exemplo, férias, subsídio de férias, auxílio doença, descanso semanal remunerado ou qualquer outro benefício. Gonçalves (1995), citando Lima e colaboradores, em 1994, referiu que o fenómeno da satisfação profissional começou a ser objeto de estudo, a partir do momento em que o modelo taylorista da organização do trabalho, que valorizava o potencial produtivo de cada trabalhador

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

enquanto ser humano de uma empresa, foi colocado em causa. Este modelo ignorava e criticava o reconhecimento da iniciativa, do espírito crítico, em síntese, da personalidade dos operários, com o fundamento de que dessa forma a Administração das empresas criaria uma relação de dependência.

Com o decorrer dos anos, a multiplicação das máquinas foi substituindo, aos poucos a mão-de-obra humana. Assim, quando os trabalhadores ficavam desempregados, entravam numa situação de precariedade.

Surtem então conflitos entre operários, revoltados com as péssimas condições de trabalho, e empresários. Estas revoltas deram origem às primeiras associações de trabalhadores, que posteriormente evoluíram para estruturas sindicais. Estes movimentos de trabalhadores foram sintomáticos do mal estar profissional, tendo tido impacto na sociedade em geral ao longo das décadas seguintes.

O encontro e fusão das diversas culturas a par das exigências profissionais, provocou mutações na estrutura funcional das famílias, criando novos valores e desafios às escolas em geral e aos professores em particular.

Segundo Formosinho,

A opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático a partir de meados da década de 70 do século XX permitiu que a escola portuguesa se organizasse para acolher e dar aulas a mais alunos. Esta opção pelo aumento da escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula (2008:6).

Esta conjuntura originou a necessidade de adaptação e atualização dos docentes face às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais. Como diz Seco,

colocam os professores perante uma necessidade de construção individual, de uma capacidade permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, através da renovação de conhecimentos técnicos, da estruturação de competências cognitivas e relacionais, da valorização de saberes e experiências e de uma compreensão global da realidade (2000:280).

Nas décadas de 70 e de 80, em consequência das já referidas evoluções culturais, sociais, políticas e económicas verificadas nas sociedades industrializadas, (que criaram um fenómeno acelerado de mudanças profundas, com novas exigências

sociais, tecnológicas e profissionais, afetando o cotidiano das escolas, com as quais os professores teriam que lidar e dar respostas adaptativas) começaram-se a registrar e a valorizar mais os sintomas de mal-estar docente, tendo inclusivamente esta profissão sido considerada pela Organização Internacional do Trabalho como “profissão de risco físico e mental” (OIT, 1981:15-16). São então frequentes nos professores sentimentos de desmoralização, desmotivação, desencanto, exaustão física, emocional e comportamental devido à dificuldade de adaptação e de reconstrução de identidade profissional.

É neste contexto que surgem os primeiros estudos, que traduzem a preocupação dos investigadores, com o impacto deste fenómeno na qualidade da educação, e nos quais são identificadas algumas fontes de mal-estar associado a fatores de natureza sociológica e psicológica.

Segundo Pedro & Peixoto (2006:248), os estudos efetuados na década de 70 por Fuller e MisKel (1972) revelaram que nos EUA 90% dos professores inquiridos se sentiam “satisfeitos”, ou até “muito satisfeitos” com a sua profissão. Na década seguinte as investigações de Bebtzen & Heckman, (1980, cit. por Cordeiro-Alves, 1991) revelaram então um decréscimo para 75% de professores que afirmavam estar “satisfeitos” com a sua profissão. A conceção de mal-estar docente, (*malaise enseignant, teacher burnout*) foi definida por (Esteve, 1992), como “um conjunto de reações dos professores, como um grupo profissional desajustado à mudança social” (p.97) e também “efeitos permanentes e negativos, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (p.98). Pedro & Peixoto (2006:248) fazem ainda referência a um estudo efetuado com um grupo de professores ingleses na década de 90 por Chaplain (1995) veio revelar que apenas um terço da amostra afirmava estar satisfeito com o ensino enquanto profissão. Estudos comparativos efetuados por Prick (1989, cit. por Jesus, 1998) e Pinto, Lima e Silva (2003), em colaboração com professores de vários países da Europa, revelaram que os professores portugueses manifestaram um menor índice de satisfação profissional, comparativamente com os seus colegas dos outros países em estudo.

Relativamente à profissão docente, as conclusões das investigações, nas áreas da Psicologia Social e das Ciências da Educação revelaram-se análogas às das outras áreas laborais, tendo o interesse inicial dos investigadores em aferir o grau de satisfação

profissional dos professores evoluído no sentido da identificação das origens da insatisfação e mal-estar docentes. Este novo rumo na investigação revelou que fenómenos de insatisfação e mal-estar docentes não se devem a fatores isolados mas derivam da combinação de uma variedade de fatores de natureza pessoal ou relacionados com os contextos profissionais. Neste sentido, Esteve refere a existência de uma diversidade de variáveis subjacentes às tensões e situações de mal-estar docente de país para país:

as condições em que se exerce a docência dependem das peculiaridades organizativas dos distintos sistemas escolares e do contexto social, político e económico que rodeia as relações docentes. Assim, não se pode estranhar a existência de fontes de tensão distintas, com grau de importância variável, ao constataremos estudos realizados em diversos países (1992:233).

No contexto nacional, os estudos têm vindo a confirmar a persistência de sentimentos de desalento e mal-estar profissional (Jesus, 1998, 2005; Pedro & Peixoto, 2006). Um estudo de Cruz atesta que as condições de trabalho dos docentes são manifestamente insatisfatórias:

A maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho. Os aspetos mais criticados são a insuficiência de espaços (54,1%), a desadequação dos equipamentos (47,2%), a inadequação do número de alunos, dimensão da escola (46,6%) e a insuficiência do pessoal auxiliar (42,5%). Já quanto às instalações, as opiniões repartem-se pela positiva (31,9%) e pela negativa (32,0%)". (1990:92-93)

Estes dados alinham com a nossa perceção sobre este fenómeno, pelo que entendemos que a atual situação política, económica, social e até cultural desencoraja a escolha da profissão docente. Ser professor significa receber do Estado e da sociedade a responsabilidade de remediar muitos dos problemas sociais.

O professor deixou de ser um veículo de transmissão de saberes e de desenvolvimento de competências académicas. Agora, tem também outras responsabilidades, como as de educar para a cidadania, a de transmitir princípios de educação sexual, promover uma cultura ecológica e de defesa e preservação do meio ambiente, prevenir a toxicodependência, motivar para a prevenção rodoviária, entre tantas outras competências, muitas delas transferidas diretamente da responsabilidade das famílias e/ou do próprio Estado. Segundo Kullo,

exige-se hoje que, além de saber a matéria que leciona, o professor seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual etc (2000:14).

O facto é que os professores têm, em bom rigor, formação científica e pedagógica em área(s) específica(s) do conhecimento. Não obstante, caem frequentemente sobre os seus ombros novas obrigações que chegam às escolas na forma de legislação, comprometendo a capacidade e a qualidade de resposta às funções pedagógicas inerentes à profissão, criando um cenário de desconforto, ansiedade, *stress* e até desmotivação. É este cenário erosivo que tem modelado a vida dos professores cada vez mais expostos aos caprichos da classe política e à sociedade.

Não obstante, existem professores que conseguem reagir adaptativamente a esta conjuntura desfavorável. “A mobilização de diferentes mecanismos de resposta ao stress poderá conduzir a respostas funcionais ou disfuncionais para o indivíduo” (Lazarus, 1999, cit. por Picado 2009, p.13), podendo dar origem ao bem-estar ou ao mal-estar, que Esteve (1999) e Jesus (2000) referem como *engagement* e *burnout*, respetivamente. Folkman e Lazarus, (1991) e Maslach (1981), citados por Picado, referem-se ao *burnout* como:

um processo lento e gradual, resultante do stress prolongado que compreende primeiramente a Exaustão Emocional – drenagem e exaustão pelo contacto com os outros; Despersonalização – indiferença face ao outro; Perda da realização pessoal – diminuição dos sentimentos de competência e de sucesso no trabalho. (2009:13)

As conclusões de um estudo efetuado por Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova (2007) com estudantes espanhóis revelam que o *engagement* se trata de um fenómeno positivo, caracterizado, em oposição ao *burnout*, como um estado de vigor, dedicação e eficácia face ao *stress* profissional.

Na nossa opinião, este estado geral de desgaste e de desmotivação, poderá ter estado na génese de uma postura profissional defensiva por parte dos docentes – o individualismo, como forma de salvaguarda da sua dignidade pessoal, profissional e institucional. Esta cultura tem perdurado durante várias décadas e desta forma tem-se enraizado e marcado o quotidiano cristalizado das escolas e do ensino em geral.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

Nos últimos anos tem-se assistido a uma tentativa de desconstrução/evolução deste paradigma com vista à progressiva substituição da tradicional cultura de individualismo por uma cultura que se pretende de colegialidade.

2. Do individualismo à colegialidade

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades...*

(CAMÕES, 1973, Soneto 24, p. 64)

Os constrangimentos de que temos vindo a falar, têm gerado inúmeras tentativas de resolução dos problemas, mudando a cultura profissional nos professores e alterado a função da escola na sociedade.

A perceção do “*modus operandi*” dos professores implica a compreensão das culturas onde está inserido. Segundo Hargreaves (1998, citado por Correia, 2007:10-11), “são as *culturas* de ensino que ajudam a conferir sentido e identidade aos professores e ao seu trabalho e, por isso, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho”. A este respeito Lima refere que:

(...) as culturas dos professores deverão ser perspetivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas” (...) apresenta a cultura não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho (2002:20).

Hargreaves (1992) identificou quatro culturas docentes: *o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização*, tendo cada uma delas diferentes implicações no trabalho do professor e na mudança educativa, conforme o representado esquematicamente no quadro 1.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

Quadro 1 - Caracterização dos tipos de cultura profissional na educação (Meirinhos, 2006:39)

Tipos de culturas em educação				
Culturas	Individualismo	Balcanização	Colegialidade artificial	Colaboração
Caracterização				
Relacionamento	Cada um por si Vida privada, isolamento físico e psicológico. Interações esporádicas, fragmentadas e superficiais.	Baixa permeabilidade e interação entre grupos. Organizações divididas em subgrupos. Jogos de poder. O desenvolvimento profissional ocorre no seio dos subgrupos.	Relacionamento comum determinado por procedimentos burocráticos. As relações não são espontâneas, mas impostas superiormente	Aceção de comunidade. Comunidade constituída internamente, com base no apoio e relações mútuas. Desenvolvimento profissional partilhado
Formas de trabalho	Responsabilidade individual por aula/grupo. Trabalho isolado nas aulas. Poucos espaços e tempos em comum	Os grupos permanecem relativamente estáveis. Cada grupo tem o seu modo de trabalhar e de entender a aprendizagem	Reuniões formais, que ocorrem em determinados tempos espaços para algumas metas pré-determinadas	O ensino como tarefa coletiva: colaboração espontânea e envolvimento voluntário. Tempos e espaços de trabalho não estão pré-determinados
Identificação pessoal	Preocupação centrada na aula e no cumprimento das tarefas atribuídas. Falta de apoio interpessoal Solidão profissional	Identificação com base no grupo a que se pertence. Vínculo a esse grupo ou sub-comunidade. Maneiras próprias de pensar e ensinar. Subcultura com base na matéria/área.	O trabalho em conjunto é imposto, e necessariamente artificial. O verdadeiro trabalho continua a ser de cariz individual	Visão partilhada da organização: valores, processos e objetivos. A colaboração e interdependência são assumidas individual e coletivamente.
Formas de organização	Distribuição burocrática e hierárquica de tarefas e funções. Organização em aulas e espaços celulares	Organização por matérias, nível, áreas e departamentos. A organização escolar depende da estrutura disciplinar	Trabalho por grupos ou equipas, determinadas superiormente, que aparentam colaborar	A escola como unidade e agente de mudança. Criação de estruturas e contextos que favorecem o trabalho conjunto

2.1. O Individualismo

Um estudo realizado em 1986 por Feiman-Nemser e Floden, acerca das culturas profissionais, concluiu que, não obstante a cultura profissional variar em cada país, nível de ensino, etc, uma das características mais predominantes tendia a ser o individualismo.

Com base num estudo de Damiani (2008:219), Fullan e Hargreaves (2000) referem que “o isolamento docente tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente”. Se por um lado esse isolamento dá aos professores uma sensação de proteção face aos outros, por outro impede-os de receber *feedback* do seu trabalho, já que não o partilham. A este respeito Huberman refere que

[O] isolamento alimenta a insegurança continuada sobre a capacidade pedagógica porque o trabalho de cada um é feito sozinho, nunca sujeito a um escrutínio exterior dando origem a imagens fantásticas de outros professores muito melhores a trabalharem noutras salas de aula ou escolas (1993:31).

Hargreaves refere que o isolamento e a incerteza dos professores estão associados a “cenários de aprendizagem empobrecidos” (1998:188) nos quais os professores pouco aprendem com os colegas, pelo que “o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover” (1998:192).

Hargreaves (1998:193-194), descreve três tipos de individualismo, sustentados em outros tantos padrões de comportamento:

1 - *o individualismo forçado*, resultante de constrangimentos do contexto, de ordem diversa, como administrativos, falta de espaço, e outros, que determinam barreiras significativas e levam ao desencorajamento para fazer de outro modo;

2 - *o individualismo estratégico*, que decorre do professor considerar que esta forma de trabalho traduz um investimento de tempo e de energias mais eficaz, quando se depara com uma agenda sobrecarregada;

3 - *o individualismo por escolha*, que traduz uma opção consciente por parte do professor.

Há no entanto aspetos positivos a realçar nesta cultura de trabalho. O isolamento permite uma prática reflexiva ponderada, a planificação personalizada das

aulas e até a criação de materiais pedagógicos. Como diz Hargreaves “Todo o sistema deve ser capaz de aceitar a existência de alguns dos seus elementos que trabalham melhor sozinhos e respeitá-los ao contrário de os considerar prima donas” (1998:73).

2.2. Culturas de colaboração.

Contrastando com o individualismo, surgem as culturas de colaboração, sustentadas em relações interpessoais fortes, geradoras de confiança entre os pares, permitindo a partilha de inseguranças e angústias e originando momentos de apoio e abertura, tendentes à resolução conjunta de problemas. Hargreaves refere que

“Não obstante não seja uma panaceia para todos os males da educação, a colaboração e a colegialidade trazem inúmeros benefícios para a saúde e eficácia organizacionais”

(1998:210).

Associado à temática da colaboração, Goulet & Aubichon enfatizam a importância e a necessidade da existência de confiança, como “o primeiro passo para a colaboração” (1997:118) associada a um clima de respeito entre pares, quer a nível pessoal quer profissional. De acordo com estes autores, é com base na confiança que “germina” um clima de abertura, permitindo que os docentes sintam segurança em expor abertamente as suas ideias, valores e acontecimentos, sabendo que não vão ser julgados, mas sim mutuamente respeitados, emergindo entre eles, gradualmente, um sentimento de aceitação e de pertença ao grupo. A exposição das opiniões e do trabalho individual pode contribuir para a compreensão dos benefícios desse sentimento de pertença ao grupo, possibilitando assim uma mudança na forma como os docentes percecionam a sua prática profissional. Esta partilha de ideias e práticas gera uma aprendizagem recíproca, apoiada na confiança entre os pares. A este propósito, Rosenholtz cit. por Fullan e Hargreaves, refere que a colaboração e a colegialidade pressupõem que “o melhoramento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual e que a análise, avaliação e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores” (2001:83).

Hargreaves assume que as relações de trabalho em colaboração entre os docentes são os pressupostos do desenvolvimento de uma cultura de colaboração e colegialidade: Segundo este autor,

“a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas”. (1998:216)

Andy Hargreaves (1998:234) pressupõe que na cultura de colaboração, as relações entre os professores, devam apresentar as seguintes características:

a) *Espontâneas*, porque decorrem da iniciativa dos professores;

b) *Voluntárias*, dado que emergem não de imposições administrativas, mas antes da iniciativa dos professores;

c) *Orientadas para o desenvolvimento*, porque os professores adotam estratégias e metodologias de trabalho entre os pares, conducentes ao desenvolvimento de iniciativas próprias, de acordo com os seus interesses, ou solicitadas pelas estruturas da escola,

d) *Difundidas no tempo e no espaço*, porque neste tipo de cultura profissional, os momentos de trabalho entre pares não surgem em consequência de uma calendarização prévia, num dado local, nem com carácter obrigatório, ou sequer de uma convocatória formal. De facto, uma boa parte desse trabalho ocorre em circunstâncias meramente informais, de curta duração, no entanto frequentes.

e) *Imprevisíveis*, devido ao facto dos professores desenvolverem essa colaboração com discrição e controlo, tornando os resultados da mesma, muitas vezes aleatórios e difíceis de prever.

Este autor refere ainda que, não existe, com efeito, uma colaboração ou colegialidade «real» ou «verdadeira», mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos”. Entendemos assim que, de acordo com este autor, falar de colaboração e de colegialidade é aludir a diferentes graus do mesmo fenómeno. Assim, as diferentes formas de colaboração constituem-se como fases de um processo de desenvolvimento profissional, que se pretende que seja efetivo e abrangente a toda a instituição escola.

Roldão (2007:27), caracteriza o trabalho colaborativo “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.” Segundo Stewart

(1997:31), o trabalho colaborativo consiste num “processo que envolve pessoas de diferentes contextos e com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente, como iguais, tendo em vista benefícios mútuos”. A colaboração é entendida por este autor como “uma relação em que pessoas se envolvem em trabalho conjunto, como pares e não numa relação hierárquica, e em que uma das partes pode utilizar a outra, ou pelo menos o contexto da outra, para um estudo”. Tentando organizar o conceito de “colaboração”, Helen Stewart elenca as suas características fundamentais:

- a) A colaboração implica interdependência e uma atitude de dar e receber;
- b) As soluções emergem como resultado de um trabalho de construção mútua que tira partido das diferenças;
- c) Os parceiros devem questionar os estereótipos para procurarem com os outros novos sentidos;
- d) A colaboração envolve copropriedade das decisões;
- e) Os participantes assumem responsabilidade coletiva pelos destinos do trabalho;
- f) A colaboração é um processo emergente – através da negociação e das interações, as normas das futuras interações são constantemente atualizadas.

Ainda assim, as culturas colaborativas podem não conduzir necessariamente à evolução qualitativa das práticas. Se as relações profissionais se limitarem a um grupo reduzido de pares, pode constatar-se apenas a uma simples e perpétua repetição de procedimentos, sem carácter inovador, não contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes, nem tendo consequências na qualidade do ensino.

2.3. A colegialidade artificial.

Little enfatiza o facto de que nem todas as formas de colegialidade existentes, serem geradoras de mudança. Assim, a autora assume uma posição crítica em relação a algumas delas:

“A colegialidade tem estado embebida de um sentido de virtude [mas] grupos bem delimitados tanto podem constituir instrumentos para promover a mudança, como para conservar o existente”. (1990:509)

Este autor entende que a autonomia colaborativa deve ser atingida através de uma sucessão de patamares evolutivos, assinalando quatro tipos de colaboração, que vão da independência à interdependência:

- o relato de histórias: quando o trabalho entre professores se focaliza apenas na narração de episódios, dando ênfase a queixas ou lamentos, pode verificar-se uma estagnação e até um reforço da cultura já existente;

- a ajuda e assistência: nesta forma de colaboração, a ajuda e assistência têm normalmente um único sentido - dos professores mais velhos para os mais novos, reduzindo-se normalmente à partilha de uma cultura técnica, não se traduzindo, portanto, numa efetiva mudança ou inovação de práticas;

- a partilha e o trabalho conjunto: a prática continuada de partilha de materiais, processos, opiniões e ideias, dá maior visibilidade ao trabalho, podendo no entanto, segundo esta autora, ser recíproca ou unidirecional.

Para Little (1990) o trabalho conjunto deve pautar-se por responsabilidade partilhada, conceção coletiva de autonomia e definição conjunta de prioridades e objetivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento.

Esta autora defende que as necessidades intelectuais, sociais e emocionais do ensino são a motivação para a colegialidade. A colaboração entre os docentes emerge do valor que atribuem ao contributo dos seus pares para o sucesso dos objetivos comuns por eles traçados.

No entanto, a cultura de trabalho colaborativo mais frequente nas escolas não assume um carácter espontâneo mas sim de imposição. Hargreaves (1992) define-a como “colegialidade artificial”. Como já dissemos, as relações de trabalho mais frequentes nas escolas advêm de imposições de carácter administrativo que se concretizam através de reuniões de trabalho burocrático, em que os professores participam de uma forma forçada e nas quais não se reveem. Hargreaves (1998:219), refere que estas relações de colaboração “existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”. Pelo contrário, “estas relações de colaboração são reguladas administrativamente, partindo de uma imposição administrativa, que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto”. Fullan e Hargreaves, descrevem assim esta cultura profissional:

caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”, afirmam ainda que, “muitas formas de colegialidade são superficiais, parciais e, até contraproducentes (2001:103).

No entanto um cenário de colegialidade artificial poderá gerar sentimentos de mal-estar e de falsas relações. Esta conjectura de trabalho indesejado poderá ainda originar desgaste emocional e até criar nos docentes um efeito contraproducente, com o surgimento de percepções distorcidas acerca do trabalho colaborativo. Como afirma Sanches, “a sua imposição pecará sempre por se centrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada aparente e precária” (2000:50). Neste tipo de cultura colaborativa, o trabalho proposto surge por via administrativa e os docentes realizam trabalho compulsivo, “*obrigados e persuadidos*” Hargreaves (1998:220), no qual não se reveem, com colegas com os quais poderão não ter suficiente afinidade, resultando deste modo numa colaboração improdutiva e até erosiva quanto às relações interpessoais. Para além disso, a colegialidade artificial, por ser condicionada por regras e procedimentos pré-definidos hierarquicamente, “ela pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais” (Fullan e Hargreaves, 2001:25). Assim, os professores realizam trabalho entre pares que não se traduz no desenvolvimento ou na concretização de objetivos próprios, mas apenas na implementação de objetivos concebidos por outros. Citando Hargreaves, trata-se de “uma forma *co-optação* dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas” (1998:214).

Desta forma, obriga a uma postura individual de conformismo, dado limitar o contributo criativo de cada docente na realização do trabalho, dando predominância à simples e repetitiva realização de tarefas, de acordo com as regras instituídas. Este tipo de dinâmica pode representar fundamentalmente uma sobrecarga de trabalho para os docentes, tornando a colaboração “artificial” e improdutiva para o seu desenvolvimento profissional, não rentabilizando o potencial individual de cada professor.

As culturas de colaboração estão frequentemente sustentadas na qualidade das relações interpessoais que Day (2001, cit. por Meirinhos, 2006), denomina como “colaboração confortável”. Esta forma de colaboração mais restrita pode decorrer estrategicamente da necessidade de criar entre os docentes, por parte dos órgãos de

gestão, um bom clima relacional que possa, numa fase seguinte ser propiciador de uma evolução no sentido das funções pedagógicas dos professores: No entanto, segundo Day, cit. por Meirinhos, “estas culturas intermédias (culturas de conexão) situam-se a meio termo entre culturas baseadas no individualismo, centralizadas e burocráticas, a caminho de culturas descentralizadas e de plena colaboração” (2006:44), sendo que “a colegialidade artificial pode representar um estádio na viragem das culturas individualistas ou balcanizadas, rumo a culturas genuinamente mais colaborativas” (2006:43).

Ainda que de uma forma imposta, acreditamos que estas reuniões de trabalho, acabam também por proporcionar oportunidades de conhecimento mútuo, através da troca de ideias, práticas e até de alguns materiais.

2.4. A Balcanização

Como já referimos, o trabalho colaborativo pode não contribuir necessariamente para o desenvolvimento profissional dos docentes ou para uma melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Quando os professores interagem apenas em pequenos grupos ou subgrupos, como são exemplo os grupos disciplinares, acabam por ficar isolados da comunidade geral em que se inserem, perdendo uma visão estratégica integrada da escola e das suas finalidades educativas. Esta cultura profissional foi denominada por Hargreaves (1998) como “*cultura balcanizada*”, e caracterizada por ele do seguinte modo:

Há os que trabalham, não isolados, nem com a maior parte dos colegas, mas sim em pequenos grupos isolados, no seio da comunidade escolar, nos departamentos escolares, nas unidades de ensino especial, entre outras. Outros mantêm fronteiras entre os grupos, ou movem-se pouco dentro do grupo.” (1998:240)

Segundo este autor, as origens desta cultura radicam na diferenciação dicotómica entre as disciplinas “*académicas*” e as “*práticas*”, em desfavor destas últimas. Esta dicotomia gera estatutos diferentes e por sua vez diferentes visibilidades dos respetivos docentes na escola, favorecendo o aparecimento de micro políticas tendentes a criar escudos de proteção entre os grupos disciplinares e nos diferentes níveis de ensino, dando origem à formação de nichos dentro das escolas. A este propósito Day (2001:129) refere que, “os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos

recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo.”

Pensamos que esta cultura profissional compromete a consecução articulada dos objetivos, metas e finalidades da escola porque, como já referimos, não favorece a comunicação profissional nem a adoção de estratégias partilhadas e enriquecidas pela participação de todos os docentes, perdendo-se desta forma o potencial que reside na mobilização das diversas especificidades, de forma a dar resposta aos desafios cada vez mais exigentes colocados à escola. Hargreaves (1998) enumera claramente quatro tipos de constrangimentos nesta cultura profissional:

a) *Permeabilidade baixa*, dado o forte isolamento que existe entre os subgrupos, a aprendizagem faz-se apenas com os colegas de cada subgrupo. Há um forte sentimento de pertença a um determinado grupo, e apenas a esse, ... o grupo da sua disciplina;

b) *Permanência elevada*, se os docentes que compõem os subgrupos se mantiverem muito tempo nessa escola, favorecendo assim as relações interpessoais;

c) *Identificação pessoal*, porque os docentes tendem a estabelecer e privilegiar relações profissionais exclusivas com os colegas do seu grupo de recrutamento, fortalecendo em simultâneo as respetivas relações interpessoais em desfavor do resto da comunidade escolar;

d) *Compleição política*, em virtude das diferentes culturas dos professores não constituírem apenas matrizes de identidade profissional mas estarem também afetadas por um conjunto interesses pessoais. Estes interesses residem frequentemente na possibilidade de obtenção de um grau de visibilidade que lhe facilite o acesso a regalias, promoções, assim como de recursos distribuídos.

Hargreaves postula ainda que na balcanização “o todo é menos do que a soma das partes” pelo que “esta, ao reduzir as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros, limita a tomada e consciência de mudança que já existe no seu interior e cria e confirma o mito da imutabilidade dos professores e da escola”. (1998: 255). Day refere a este propósito que:

Esta organização “feudalista” coloca problemas aos professores que pretendem desenvolver-se profissionalmente, para além das tradições e normas com as quais o grupo se identifica.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

Coloca também problemas aos gestores das escolas, quando procuram promover na escola uma visão mais alargada de profissionalismo (2001, cit. por Meirinhos, 2006:42).

Day (2001) sintetizou as diversas formas e inter-relações de trabalho docente, associadas ao respetivo modelo de cultura profissional, conforme se pode constatar no esquema da figura 1, revelador do processo evolutivo do modelo de trabalho individualista característico das culturas de separação para um modelo de trabalho de colaboração plena típico das culturas de integração.

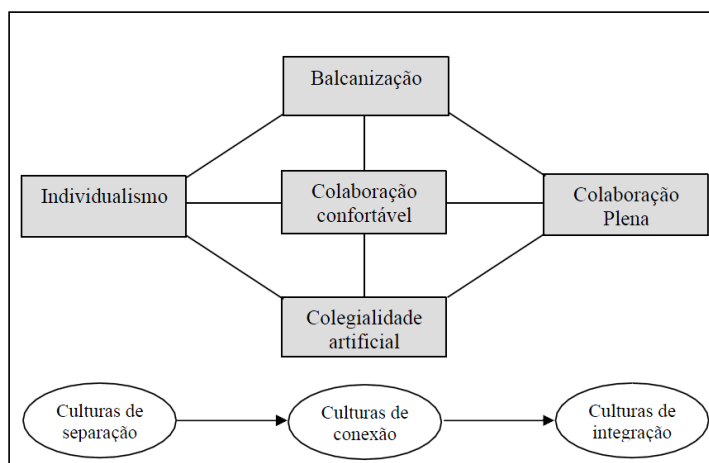


Figura 1 - Diversidade de Culturas Docentes (Meirinhos, 2006:43)

Do que tem vindo a ser exposto, e de acordo com os autores citados, ficamos com a sensação de que a Escola raramente terá prestado a necessária atenção às implicações da coexistência da diversidade de formas de trabalho docente. Como refere Nóvoa:

Nous pensons aux enseignants et à leur formation, aux curriculums et aux programmes, aux stratégies pédagogiques et aux méthodologies, mais rarement nous somme-nous interrogés sur l'organisation du travail dans l'école: Définitions des espaces et des temps de classe, regroupement des élèves et des disciplines, modalités de liaison à la "vie active", gestion des cycles d'apprentissage, etc. (2004: 238)

Com base num estudo efetuado por Correia,

“A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental” (2007:15).

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

Nesta linha de pensamento, parece pertinente refletir acerca do papel da instituição escola e da forma como ela está organizada no sentido da mudança da cultura profissional docente.

3. O papel da instituição escola na promoção de uma cultura de trabalho colaborativo entre os docentes.

O atual enquadramento legislativo aponta para um modelo de gestão escolar democrático, que pretende envolver todos os seus intervenientes na assunção partilhada das decisões e respetivo do rumo educativo, cada vez mais autónomo e ajustado às necessidades específicas de cada agrupamento de escolas. Assim pensamos que, desde que bem utilizado, o presente quadro legislativo permite às escolas a criação de uma grande diversidade de respostas educativas permitindo desta forma adequá-las a cada contexto e meio envolvente. No entanto, a esta autonomia está naturalmente associada uma maior responsabilidade por parte de cada comunidade educativa no que respeita à forma como avalia a sua realidade e às medidas educativas que adota. Contudo, esta mesma legislação reforça agora as competências exclusivas de intervenção e decisão dos diretores dos agrupamentos, o que no nosso entender não obsta a que o modelo de gestão implementado negue os princípios democráticos de representatividade previstos na respetiva legislação. Desta forma, parece-nos que o papel dos diretores assume um cariz importante na medida em que a organização da escola é, em nosso entender, um fator determinante na criação de condições que podem contribuir para a melhoria da qualidade do serviço prestado pela respetiva instituição.

A organização da escola e concretamente o papel dos diretores podem favorecer o desenvolvimento de culturas de colaboração. A este propósito, a literatura revela que os diretores podem mobilizar a planificação e a calendarização das atividades para a criação, aperfeiçoamento e sustentação de culturas colaborativas (Hargreaves e Wignall, 1989; Hargreaves, 1998; Leithwood e Jantzi, 1990). Neste sentido, Fullan e Hargreaves (idem:161) fazem algumas sugestões a serem adotadas pelos diretores das escolas, relativas à mudança da organização tradicional da escola:

- Disponibilizar tempo para a planificação colaborativa durante o dia de trabalho;
- Preparar os horários dos alunos de modo a permitir que os professores trabalhem em conjunto;

- Manter o desenvolvimento da escola como primeiro ponto da agenda das reuniões;
- Utilizar o tempo de preparação para incrementar os contactos entre os professores;
- Facilitar a criação de tempos de planificação comuns e a realização de reuniões calendarizadas, regularmente, para tratar de questões curriculares;
- Encontrar formas imaginativas de alterar o horário de modo a apoiar o trabalho cooperativo.

A literatura especializada e a nossa experiência profissional mostrou-nos que o modelo de gestão tradicional pode comprometer as dinâmicas de trabalho dos docentes. Roldão refere a este respeito que a estrutura organizativa das escolas pode ser um fator de constrangimento ao surgimento da cultura colaborativa: “Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina”, pelo que. “Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.” (2007:29). Fullan & Hargreaves salientam a este respeito que “se quisermos proceder a mudanças bem sucedidas e duradouras precisamos de «derrubar os muros do privatismo» nas nossas escolas” (2001:75). Hargreaves reconhece também alguns constrangimentos à implementação do modelo de trabalho colaborativo. Segundo este autor estes constrangimentos devem-se

“(…) principalmente, à dificuldade da sua incrementação nas escolas, devido principalmente à falta de tempo e à pouca familiaridade que os professores têm com este tipo de trabalho e à colaboração artificial”.
(1998:230-232)

Contudo a existência de condições favoráveis nas escolas para a mudança das culturas dos professores não é suficiente para que essa mudança se opere.

Num estudo efetuado por Klette (1997), procurou correlacionar a partilha de experiências e a prática reflexiva com posteriores mudanças nas práticas profissionais dos docentes envolvidos. Os resultados obtidos mostram que os docentes que mudaram as suas práticas, pertenciam a grupos coesos, apresentando uma predisposição para a

inovação geradores de desenvolvimento profissional. Noutros docentes em que se verificava um maior grau de privacidade, esta experiência causou-lhes frustrações, com tendência para focalizar os insucessos exclusivamente nos alunos.

Este estudo revela, no nosso entender, que a mudança do paradigma docente ainda muito presente (com várias décadas de predominância) poderá ser alterado, ainda que de uma forma gradual e persistente. Como já foi atrás referido, esta mudança implica que os docentes passem a expor aos seus pares as suas ideias e o seu trabalho, tendo como base objetivos comuns, contrariando assim a sua tradicional postura profissional, ou seja, a passagem destes para um patamar de insegurança e desconforto. Pensamos que as experiências entre os docentes podem influenciar o seu desenvolvimento profissional, afetando entre outros aspetos a perceção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto, criando-lhes maior ou menor predisposição e flexibilidade para a mudança. Para Sanches, “embora o pensamento divergente seja frutífero e bem-vindo, a colegialidade convida à dependência mútua e à interação entre autonomias. Nas equipas colegiais, as motivações individuais não contrariam as dos outros. Complementam-se, aprofundam-se” (2000:13).

Para muitos autores (Day 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007; Serrazina, 1998), o desenvolvimento profissional dos docentes deve sustentar-se num cenário de colaboração. Neste processo, as experiências, e conhecimentos individuais são mobilizados para encarar e superar os obstáculos decorrentes da atividade profissional.

Atualmente chegam à Escola ecos de novas linhas de filosofia de gestão escolar, sustentados numa reestruturação escolar que favoreça o desenvolvimento profissional dos docentes, isto é: a Escola enquanto instituição aprendente, que envolve todos os seus membros e os mobiliza no sentido da aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos e competências. Como diz Bolívar:

Pensar el centro como una tarea colectiva es convertirlo en un lugar donde se analiza, discute e reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabajar juntos, todos puedan aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje.

(2000: 84)

Relativamente às potencialidades do trabalho colaborativo tendentes a transformar a Escola numa instituição aprendente Gairín postula que:

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan (2000:37).

O trabalho colaborativo tem, segundo estes autores a vantagem de gerar progressivamente mais e melhor desenvolvimento profissional e institucional, elementos fundamentais para dar respostas adaptativas às constantes mutações sociopolíticas. Gairin refere a este respeito que:

Las organizaciones más capaces de enfrentarse al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario (2000:37).

Também Hargreaves, dá ênfase ao papel da estrutura organizacional, como fator de mudança:

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

A longo prazo, como salientam Fullan e Hargreaves, “na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade todos) são líderes” (2001:93). Estes autores sublinham ainda que, nas verdadeiras culturas colaborativas, a liderança deverá ser efetuada por todos os professores e desenvolver-se-á na base de um “profissionalismo interativo”.

As culturas colaborativas estão ancoradas no trabalho coletivo, nas relações interpessoais e profissionais espontâneas que podem trazer benéficos ao nível do desenvolvimento individual e coletivo. Como diz Roldão, “Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho

individuais” (2007:28). Neste processo delicado, a envolvimento de todos os intervenientes, a comunicação e a capacidade de negociação face à consecução de objetivos comuns, favorece o desenvolvimento do autoconceito dos professores e promove o seu desenvolvimento profissional. Estudos efetuados por Hargreaves (1992, 1998) referem às potencialidades que das relações colaborativas e colegiais, como estratégia de desenvolvimento dos professores, podem ter. Para este autor estas relações “conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998:209). Araújo (2004), cit. por Damiani “quando a cultura de coletividade é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo” (2008:213). Andy Hargreaves, refere também que:

“a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento, para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros” pelo que, “A colegialidade e a colaboração não são importantes apenas para o desenvolvimento moral e para a satisfação dos professores... são também absolutamente necessárias se se deseja que o ensino atinja a mais elevada organização. A colegialidade e a colaboração são ainda necessárias para assegurar que os professores beneficiem das suas próprias experiências e continuem a desenvolver-se durante as suas carreiras” (1998:209).

Saraiva, M., & Ponte, J. P. efetuaram um estudo que tinha como objetivo “identificar fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática, no quadro da realização de trabalhos colaborativos, em ligação direta com a prática letiva” (2003:1). De acordo com estes autores,

“o desenvolvimento profissional é um processo que se realiza ao longo de períodos alargados de tempo e que a observação de aulas de outros professores constitui um poderoso ponto de partida para a reflexão sobre a prática profissional” (2003:1).

Deste estudo emergem fundamentalmente três fatores que potencialmente fomentam o desenvolvimento profissional dos docentes:

“(i) o enquadramento favorável à experimentação e ao desenvolvimento profissional; (ii) o trabalho de equipa desenvolvido de forma reflexiva, segundo o ritmo, necessidades e interesse dos

professores, no contexto natural do trabalho da escola; e (iii) o desejo de inovar e de fazer melhor” (2003:1).

Ao constituir um pilar do desenvolvimento profissional, a reflexividade fomenta também a autonomia dos professores e a qualidade do ensino. Day (2004: 157) refere que, quando os professores se predestinam a desenvolver uma prática reflexiva, procurando “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas” e, desta forma, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência”. Roldão, (2007:6) refere: “para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação”.

O desenvolvimento profissional presume, em nosso entender, três vertentes que se complementam: uma primeira, na integrada na formação inicial, uma segunda sustentada na formação profissional contínua e, uma terceira, decorrente das condições reais em que o professor executa a sua atividade, na medida em que estas podem fomentar o seu desenvolvimento profissional. Como diz Gairin,

o desenvolvimento das instituições baseia-se no desenvolvimento das pessoas e na sua capacidade de incorporar novas formas de fazer. (2000:31)

Imbernón reforça esta ideia quando refere que,

Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación, significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde este puede ser ejercido (2002b: 20)

Em sùmula, a mudança do paradigma do trabalho docente surge como consequência da necessidade da escola, e dos professores em particular, encontrarem estratégias adaptativas que deem respostas eficazes às sucessivas exigências decorrentes das alterações sociopolíticas, económicas e culturais que se têm verificado principalmente desde o último século, e que têm condicionado vertiginosamente o quotidiano da instituição escola.

O trabalho colaborativo e a colegialidade surgem então como alternativas ao individualismo, nas dinâmicas entre os docentes, tendentes a reforçar as suas relações interpessoais e profissionais, com o objetivo de transformar cada escola numa entidade

aprendente com capacidade evolutiva e autónoma. Alarcão (2001:15) sublinha: "a escola que gera conhecimento sobre si próprio como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola". Dado estarmos a falar de mudanças culturais, há um caminho moroso e cuidadoso a percorrer. A este propósito Fullan e Hargreaves (2001:92) referem que as culturas colaborativas podem proporcionar contextos de mudança. No entanto, "elas precisam de um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter".

A envolvimento de todos os agentes educativos, com especial ênfase para o papel fundamental das estruturas hierárquicas, poderão ser no nosso entender fatores geradores das mudanças que se pretendem efetuar. De facto consideramos fundamental a adoção de medidas facilitadoras por parte dos órgãos de gestão das escolas dado que, "não é possível estabelecer culturas de escola produtivas sem que sejam operadas mudanças prévias nas estruturas escolares, que aumentem as oportunidades de criação de relações de trabalho significativas e de apoio colegial entre os professores". (Hargreaves, 1998:290).

Pensamos que a escola deverá criar e sustentar-se numa estrutura organizativa dinâmica, que fomente o desenvolvimento profissional dos docentes gerando assim capacidade de criar respostas educativas céleres e ajustadas à evolução da sociedade.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

1. Problemática, natureza e objetivos do estudo

O presente estudo centra-se no trabalho colaborativo de natureza pedagógica/didática, direcionado para o contexto de sala de aula, não pretendendo abarcar as tarefas inerentes aos cargos de gestão intermédia (coordenações, direções de turma, etc.) e surgiu em resultado da reflexão gerada em torno da experiência profissional do investigador, em consonância com os fundamentos teóricos e os resultados empíricos discutidos na literatura especializada.

Apesar dos benefícios resultantes do trabalho colaborativo que têm vindo a ser insistentemente apontados por diversos autores como Little (1990); Shulman (1989); Andy Hargreaves (1998), continua a verificar-se a existência de múltiplos casos de resistência às mudanças das práticas e, por consequência, à adoção de novos modelos de trabalho entre pares.

“A colegialidade e a colaboração docente não são apenas importantes para a melhoria do seu moral e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessários se quisermos que o ensino tenha maior grandeza. São importantes para assegurar que os professores beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo da sua carreira.” Shulman (1989, citado por Hargreaves, 1998:210)

No entanto, ainda que lentamente, há casos de escolas e agrupamentos onde esta tendência tem sido contrariada. A perceção da existência de uma diversidade de dinâmicas de trabalho reveladas por alguns docentes de diferentes níveis de ensino e grupos de recrutamento constituiu a principal motivação para a realização deste trabalho.

Trata-se de um estudo de caso, na medida em que

“se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006:2)

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

O caso em análise é uma escola 2,3/S do distrito de Setúbal, integrando alunos do 5º ao 12º anos de escolaridade. Trata-se da escola-sede de um dos agrupamentos da localidade em que está sediada, tendo uma comunidade de docentes distribuídos pelos 2º e 3º ciclos do ensino básico e também pelo ensino secundário. Este agrupamento de escolas integra também um Jardim de Infância e uma escola que acolhe alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Na escola sede, segundo a nossa perceção, alguns docentes de dois grupos de recrutamento, têm vindo a adotar, de uma forma gradual (ao longo dos dois últimos anos letivos), estratégias de trabalho colaborativo.

Esta escola constitui, em nosso entender, um caso interessante, dado reunir um conjunto de características contextuais importantes para o estudo das culturas profissionais docentes, no que se refere particularmente ao trabalho colaborativo, em resultado da implementação estratégica de um conjunto de medidas, por parte da Direção, com o objetivo de sensibilizar os respetivos docentes para as vantagens do trabalho colaborativo. Estas medidas consistiram na dinamização de uma ação de formação, no final do ano letivo de 2009/2010, subordinada ao tema da supervisão pedagógica, alargada a todos os docentes da Escola em questão, para além da inclusão, no início do ano letivo seguinte, de uma hora semanal no horário dos professores, com o propósito de fomentar o trabalho colegial entre os docentes.

Constitui objetivo geral do estudo compreender o impacto das medidas promotoras do modelo de trabalho colaborativo nas relações pessoais e nas dinâmicas profissionais dos professores.

Para a consecução deste objetivo geral, formulámos os seguintes objetivos específicos, que funcionam como questões orientadoras do estudo:

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

- 1 – perceber as dinâmicas emergentes ao longo do processo de implementação do modelo de trabalho colaborativo;
- 2 – analisar as percepções dos professores relativamente ao impacto das estratégias de trabalho colaborativo nas suas relações pessoais e profissionais;
- 3 – identificar as crenças dos professores face aos fatores facilitadores ou constrangedores da cultura de trabalho colaborativo.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.

2. Abordagem metodológica

Yin define o estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenómeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (1994:23), ou ainda, ”Investigação de pequena escala que procura estudar em profundidade um fenómeno no seu ambiente natural” (Yin, 2005; Stake, 2000).

Face à natureza e objetivos do estudo, foi adotada uma metodologia mista, já que articula uma abordagem qualitativa/interpretativa com os dados resultantes de variáveis quantitativas e de carácter demográfico. A abordagem qualitativa enquadra-se na perspectiva de Bogdan e Biklen, (1994:51), dado possibilitar ao investigador questionar os participantes da investigação, com o propósito de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. De acordo com a classificação apresentada por Stake (2000), este é um estudo de caso instrumental, já que pretende compreender que formas de interação, interpessoal e profissional, existem entre os professores, e em que medida a dinâmica e organização dos grupos de recrutamento e dos departamentos curriculares favorece ou não, formas de trabalho colaborativo, o desenvolvimento e a satisfação profissional. Segundo Reichardt e Cook (1986), este tipo de investigação procura “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua”. Bogdan e Biklen, (1994:67) postulam também que “Na investigação qualitativa o investigador procura a objetividade através do estudo da subjetividade dos seus sujeitos, construindo conhecimento através da recolha de informações, sem dar opiniões sobre o contexto em questão”. Esta metodologia de investigação caracteriza-se pela concentração das atenções do investigador sobre um caso ou situação que reúne características específicas, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia. Saliente-se no entanto, a impossibilidade de estabelecer generalizações, já que, tratando-se de um estudo de caso, não é representativo da população docente em que se integra. Acerca da generalização de estudos científicos, Stake (2000:439) refere que: “a generalização não deveria ser uma exigência feita a todo e qualquer estudo, pois essa preocupação, caso seja excessiva, pode desviar a atenção do pesquisador de características importantes para a

Do Individual para o Coletivo:**Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção do Trabalho Colaborativo Docente.**

compreensão do caso em si.” Ainda assim, considera que “mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser visto como um pequeno passo em direção a uma grande generalização”.

Não obstante as já mencionadas características de um estudo desta natureza, pensamos que, de uma forma geral, a construção do conhecimento científico não se concretiza com base num único estudo, pois sabe-se que há variáveis que diferem em estudos de natureza semelhante, como são o caso das variáveis contextuais e temporais. Assim, temos a percepção de que todos os estudos, desde que enquadrados dentro das linhas/procedimentos metodológicos que norteiam a investigação científica, podem revelar resultados que se afastam ou aproximam das teorias aceites pela comunidade científica. A sua importância consiste, em nosso entender, no contributo/benefício que os seus resultados podem revelar, corroborando, ou colocando em causa os paradigmas instituídos. Desta forma, a impossibilidade de generalização de um estudo de caso, pode ser aplicado a outro tipo de estudos, pois nenhum, só por si, edifica todo o saber, mas sedimenta o conhecimento que já se tem sobre um determinado fenómeno.

3. Recolha de dados

A investigação decorreu no ano letivo de 2010/2011, em contexto escolar, envolvendo os docentes de todos os departamentos, com exceção do Ensino Pré-escolar e do 1º ciclo, por não terem sido afetados por uma das medidas implementadas pela Direção (inclusão no horário semanal de uma hora para trabalho colaborativo, facto que os diferenciou do contexto investigativo dos docentes da escola sede), para além do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, do qual o investigador é membro. Assim, não obstante a população docente do Agrupamento ser de 143 professores, e da escola em estudo ter 109 professores, a amostra contemplou apenas 75 destes docentes, dado ser fundamental que se verifique a equidade de condições contextuais em estudo entre os docentes da amostra, para além do necessário distanciamento do investigador, de forma a poder aplicar critérios de imparcialidade e isenção ao longo de todo o estudo, minimizando assim um dos possíveis constrangimentos – o enviesamento dos dados, que poderiam comprometer a credibilidade deste estudo.

Foram adotados e aplicados dois instrumentos diferentes: uma entrevista individual e um questionário. De acordo com Yin (1994), “o uso de múltiplas fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno”, classificando este método como “triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes.” A confrontação dos vários elementos da investigação empírica (fontes de evidência) permite alcançar conclusões e descobertas que se tornam mais convincentes e apuradas já que resultam de um conjunto de confirmações. Para Reichardt e Cook (citados por Ferreira e Carmo, 1998: 184), “a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos” o que permite obter uma visão mais assertiva e abrangente do fenómeno que se pretende conhecer. Yin (1994:92), assegura ainda que “a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno”.

Foi solicitada previamente autorização ao Diretor daquele Agrupamento para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, tendo havido uma boa receptividade e um bom espírito de colaboração. O Diretor foi informado de que os resultados deste

estudo poderiam trazer benefícios significativos para a escola, no seu todo, e em particular no que respeita à cultura profissional dos professores e consequente cultura de escola, que se pretendia melhorar.

3.1. Entrevistas

3.1.1. Caracterização da Amostra

No caso das entrevistas, e pelas razões atrás evocadas, pretendeu-se efetuar um estudo em maior profundidade com seis docentes, de forma a perceber o impacto das estratégias implementadas, nas práticas profissionais desses professores e compreender quais as consequências nas suas relações pessoais e profissionais.

Esta amostra foi escolhida intencionalmente, por conveniência Sousa (2009), fundamentalmente devido às perceções iniciais do investigador. Através das vivências experimentadas, o investigador, docente no mesmo agrupamento de escolas, percecionou algumas características nestes docentes, que os distinguiam naquela população escolar, nomeadamente as suas aparentes dinâmicas de trabalho, podendo assim ser representativos do fenómeno que se pretende estudar.

Todos os entrevistados têm o grau académico de licenciatura, nas respetivas áreas da especialidade, para além do estágio profissional para a docência, pertencendo 3 deles ao grupo de recrutamento 420 (Geografia – 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário) e os outros 3 ao grupo de recrutamento bi-disciplinar 200 (História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa – 2º ciclo do ensino básico).

Estes 6 docentes apresentam uma experiência profissional que varia entre os 18 e os 30 anos de serviço docente, tendo efetuado formação contínua, com uma frequência maioritariamente anual, nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e nas áreas científica e pedagógica das respetivas formações académicas.

A tabela 1 apresenta a caracterização dos entrevistados.

Do Individual para o Coletivo:**Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.****Tabela 1 - Caracterização dos Entrevistados**

Entrevistado	A	B	C	D	E	F
Grupo de recrutamento	420	420	200	420	200	200
Disciplina(s) que leciona.	Geografia	Geografia	H.G.P.	Geografia	H.G.P.	H.G.P.
Ano(s) de escolaridade que leciona.	7º-12º	7º-12º	5º e 6º	7º-12º	5º e 6º	5º e 6º
Experiência profissional (anos).	30	18	23	26	20	29
Áreas em que tem efetuado a formação contínua.	TIC	TIC	TIC	Didática da Geografia TIC	TIC	Didática da H.G.P. TIC
Frequência das ações de formação.	Anual	Anual	Anual	Anual ou bianual	Anual	Anual

As maiores potencialidades profissionais percebidas por estes docentes situam-se principalmente na capacidade de comunicação, na relação de empatia e pedagógica enquanto que, as suas maiores dificuldades no exercício da profissão se relacionam com a sobrecarga de trabalho burocrático, pouco tempo para as tarefas pedagógicas, escassez de recursos materiais, elevado número de alunos por turma, indisciplina dos alunos e desmotivação profissional.

Sintetizam-se no quadro 2, as maiores potencialidades e dificuldades no exercício da profissão percebidas pelos entrevistados.

Quadro 2 - Maiores potencialidades e dificuldades no exercício da profissão

Entrevistados	Potencialidades	Dificuldades
A	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de comunicação. • Identidade profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho burocrático.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de comunicação. • Identidade profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassez de recursos materiais. • Pouca oferta formativa na área das TIC.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Boa relação de empatia e pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevado nº de alunos por turma. • Indisciplina dos alunos.
D	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização científica permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para as tarefas pedagógicas.
E	<ul style="list-style-type: none"> • Boa relação de empatia e pedagógica. • Facilidade de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos. • Desmotivação profissional.
F	<ul style="list-style-type: none"> • Boa relação de empatia e pedagógica. • Facilidade de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos.

A escolha de entrevista como instrumento de recolha de dados numa fase exploratória do estudo justifica-se pelo fato deste instrumento permitir “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

Foi adotada a entrevista semi-dirigida (Sousa, 2009:249), baseada num guião previamente construído a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise da investigação (Afonso, 2005), mas com uma estrutura flexível, o que garante que todos os tópicos são abordados, mas ao entrevistado será permitida uma margem de liberdade dentro dessa estrutura (Bell, 2004; Afonso, 2005). Neste tipo de entrevistas, não obstante o respetivo guião contemplar algumas perguntas previamente estabelecidas, o investigador deve dar ao entrevistado liberdade para conjeturar sobre o tópico de cada questão, tendo em conta uma maior consecução dos objetivos da investigação.

No caso presente, o guião da entrevista (anexo 1) foi estruturado da seguinte forma:

Bloco 1 – Tem o objetivo específico de contextualizar a entrevista e motivar o participante. Neste bloco, são fornecidas ao participante as informações relevantes da natureza e finalidades do estudo, assim como são dadas garantias de anonimato e de confidencialidade de todos os dados por ele cedidos. É ainda assumido pelo investigador o compromisso de dar *feedback* dos resultados finais deste estudo e feito o agradecimento ao entrevistado, pela sua preciosa colaboração;

Bloco 2 – Tem o objetivo específico de caracterizar os entrevistados. Sendo um bloco introdutório ao núcleo das questões significativas da entrevista, permite em simultâneo recolher informações que ajudam a caracterizar cada participante com a natureza das suas respostas.

Bloco 3 – Tem o objetivo específico de identificar dinâmicas de trabalho entre os pares. Pretende-se perceber como cada entrevistado percebe a sua relação profissional com os colegas do seu grupo de recrutamento e quais os procedimentos adotados, individualmente e com os seus pares.

Bloco 4 – Tem o objetivo específico de analisar as alterações emergentes nas relações profissionais. Neste bloco, pretende-se perceber como cada entrevistado

perceciona as relações/dinâmicas profissionais existentes no seu grupo de recrutamento, assim como a possível constatação de evoluções recentes neste âmbito.

Bloco 5 – Tem o objetivo específico de identificar as relações interpessoais, isto é: como é que cada entrevistado perceciona as suas relações interpessoais com os seus pares e como caracterizam esse tipo de relações no grupo de recrutamento.

Bloco 6 – Tem o objetivo específico de elencar vantagens do trabalho colaborativo e relacionar os possíveis benefícios do trabalho colaborativo com o seu bem-estar profissional. Pretende-se compreender se o entrevistado reconhece benefícios no modelo de trabalho colaborativo (se for o caso) e como perspetiva a otimização desse mesmo modelo de trabalho no seu grupo de recrutamento.

Para a validação deste instrumento foi conduzida uma entrevista piloto a duas professoras de outra escola, no sentido de detetar aspetos a melhorar e o guião foi também discutido com especialistas em educação, tendo-se, com esse *feedback*, elaborado a versão final.

As entrevistas realizaram-se numa sala de aula da escola, com boas condições de luminosidade e ausência de ruídos perturbadores. Foi previamente pedida a cada entrevistado, autorização para a realização das gravações das respetivas entrevistas em suporte áudio. As entrevistas foram depois transcritas “*verbatim*” para efeitos de análise. A análise dos dados das entrevistas forneceu elementos importantes para a construção de um questionário, cuja aplicação ocorreu num segundo momento de trabalho de campo.

3.2. Questionário

3.2.1. Caracterização da Amostra

Num segundo momento de investigação empírica (Julho de 2011), aplicou-se um questionário a todos os docentes da escola (com exceção do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, do qual o investigador é coordenador. A tabela 2 sistematiza os dados relativos à Parte A do questionário, referente à caracterização dos participantes.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Tabela 2 - Caracterização dos participantes no questionário

Grupo etário	Escala					
	22-29	30-39	40-49	50-59	≥ 59	
Frequência	0	18	21	13	0	
Anos de serviço na profissão docente	1 a 5	6 a 10	11 a 25	26 a 35	≥ 35	
Frequência	4	5	33	10	0	
Anos de serviço na escola atual	1 a 5	6 a 10	11 a 25	26 a 35	≥ 35	
Frequência	23	10	17	1	0	
Nível(eis) de ensino que leciona	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário	Outro		
Frequência	17	17	17	0		
Departamento de Línguas						
Grupos de recrutamento	210	220	300	320	330	-----
Número de docentes	2	4	9	0	5	-----
Departamento de Expressões						
Grupos de recrutamento	240	250	260	530	600	620
Número de docentes	5	1	2	2	2	5
Departamento de Ciências Sociais e Humanas						
Grupos de recrutamento	200	290	400	410	420	430
Número de docentes	3	0	5	3	4	0
Categoria profissional	Quadro do Agrupamento		Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	Não respondeu	
Frequência	35		5	4	8	

Os dados apontam para uma distribuição numérica de docentes, semelhante entre os diversos departamentos e ciclos de ensino. A sua idade varia entre os 30 e os 59 anos, tendo 75% dos participantes idades que variam entre os 30 e os 49 anos. A sua maioria (63,5%) tem entre 11 a 25 anos de docência. É também relevante o fato de 53,8%, destes docentes lecionarem nesta escola há mais de 5 anos e 67,3% pertencerem ao Quadro do Agrupamento.

Os questionários foram distribuídos a uma amostra total de 75 participantes, dos quais foram devolvidos 52, o que equivale a uma taxa de retorno de 69%.

3.2.2. Descrição do instrumento

O questionário foi elaborado a partir de algumas questões levantadas após o tratamento e análise dos dados das entrevistas. O inquérito por questionário, foi anónimo e confidencial, de administração direta (ou autoadministrado), em que o próprio participante registou as suas respostas. A metodologia de aplicação do questionário baseou-se na entrega e receção, em mão, antes do início de cada reunião de departamento, convocada pelos respetivos coordenadores, num dia em que todos os departamentos se reuniram à mesma hora.

O questionário foi elaborado com um conjunto de itens/questões fechadas, nas partes A e B, com resposta através de uma escala de tipo Likert, com 4 opções de escolha: “Nunca” (1); “Raramente” (2); “Com frequência” (3); “Sempre” (4).

Este instrumento de recolha de informação foi assim estruturado em 3 partes distintas:

- Parte A, que teve como objetivo a caracterização socioprofissional os participantes;
- Parte B, composta por 2 grupos de questões, teve como objetivos:
 - a) Perceber as dinâmicas pessoais e profissionais que se estabelecem entre os docentes, enquanto membros do seu grupo de recrutamento;
 - b) Perceber as dinâmicas pessoais e profissionais que se estabelecem entre os docentes, enquanto docentes da escola onde exercem a sua atividade;
- Parte C, integrando 3 questões de resposta aberta, como o objetivo de perceber a perceção dos professores, quanto à forma como avaliam o impacto do modelo de trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino prestada aos alunos.

Em termos de pilotagem, o questionário foi testado com 4 professores de outra escola, o que permitiu a deteção de algumas fragilidades, que foram otimizadas. A par deste procedimento, este instrumento foi também discutido com especialistas em educação tendo-se, com esse *feedback*, elaborado a versão final deste instrumento.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

4. Técnicas de tratamento e análise dos dados

A análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2007:37). A vantagem deste procedimento metodológico reside no facto de permitir inferências baseadas num processo analítico rigoroso e sistemático Vala (2005). A análise dos dados dos dois instrumentos metodológicos aplicados, foi fundamentalmente de carácter misto – descritivo/interpretativo e quantitativo/estatístico.

A análise dos dados das entrevistas e da parte C do questionário (questões abertas) foram, dada a sua natureza, analisados qualitativamente. Foi adotado o método de comparação constante. Segundo Guba e Lincoln (1985), este método fundamenta-se na indução, segundo o qual o processo de categorização das regras se processa ao longo da análise, de acordo com uma estratégia de organização do pesquisador como base para a criação das categorias. Assim, ao longo deste processo de análise, as categorias e as regras de categorização foram continuamente reformuladas.

Este procedimento que permitiu detetar algumas regularidades e padrões que, depois de organizados, deram origem à listagem inicial de temas, categorias e subcategorias. Sublinhamos aqui o postulado por Holsti (1969) que afirma que “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (citado por Bardin, 2007:97). Estas unidades de conteúdo foram depois associadas às categorias e subcategorias, dando origem ao *corpus da análise*, enquadrado nos objetivos da nossa investigação, que nos possibilitou a realização de inferências e avançar para algumas interpretações dos elementos recolhidos. Paralelamente foi feita a contabilização das unidades de registo associadas a cada indicador, para posterior tratamento estatístico.

Os dados quantitativos fornecidos pelas Partes A e B do questionário foram submetidos a procedimentos de análise estatística descritiva em Folha de Cálculo Excel.

A aplicação de dois instrumentos – entrevista e questionário - permitiu-nos utilizar a técnica de triangulação de dados, contribuindo assim para uma maior segurança e o menor enviesamento possível dos resultados (Ferreira e Carmo, 1998;

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Merriam, 1998). No que diz respeito à triangulação e validação dos resultados, Fielding e Schreier referem que o verdadeiro benefício da “triangulação não consiste em retirar conclusões credíveis e rigorosas, mas possibilitar uma visão mais crítica face aos dados recolhidos:

Triangulation offers a mean for qualitative researchers to be more discriminating and discerning about their data, to take on the stance so often characteristic of the quantitative researcher, for whom conclusions are always ‘on test’, hold only under specific conditions, and whose relationship to the data is not uncritical ‘immersion’ but measured detachment” (2001: 47).

Estes autores afirmam ainda que:

“(...) we do argue that when we look at triangulation its value lies more in its effects on ‘quality control’ than in its guarantee of ‘validity’”(2001: 48).

No sentido de garantir a confidencialidade, os questionários foram preenchidos e tratados de forma anónima. No caso das entrevistas utilizou-se um sistema de codificação. Assim, na apresentação dos resultados, as citações extraídas das entrevistas aparecem identificadas através de código como no exemplo seguinte: EA/2/45-47, em que EA corresponde ao entrevistado, 2 ao número de página da respetiva transcrição e 45-47 ao número das linhas nessa mesma página.

5. Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos identificar seis temas principais, sendo que alguns deles se subdividem em subtemas:

1. Relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola;
2. Relações profissionais entre os docentes;
 - 2.1. Identidade profissional com os pares;
 - 2.2. Organização do grupo face ao trabalho a desenvolver;
 - 2.3. Tarefas realizadas entre pares;
 - 2.4. Alterações emergentes nas relações profissionais;
3. Dimensão individual do trabalho.
4. Benefícios do trabalho colaborativo.
 - 4.1. Benefícios a nível individual;
 - 4.2. Benefícios ao nível do grupo de recrutamento;
 - 4.3. Benefícios para os alunos;
5. Do individual para o coletivo.
 - 5.1 Disseminação de boas práticas de trabalho colaborativo;
 - 5.2 Constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo;
6. Otimização do modelo de trabalho colaborativo.
 - 6.1 Crença no modelo de trabalho colaborativo;
 - 6.2 Perspetivas de evolução.

A apresentação de cada tema será introduzida por um mapa conceptual que pretende facilitar a compreensão da organização estrutural e das correlações dos temas com os subtemas que emergiram da análise dos dados recolhidos.

5.1. Relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola.

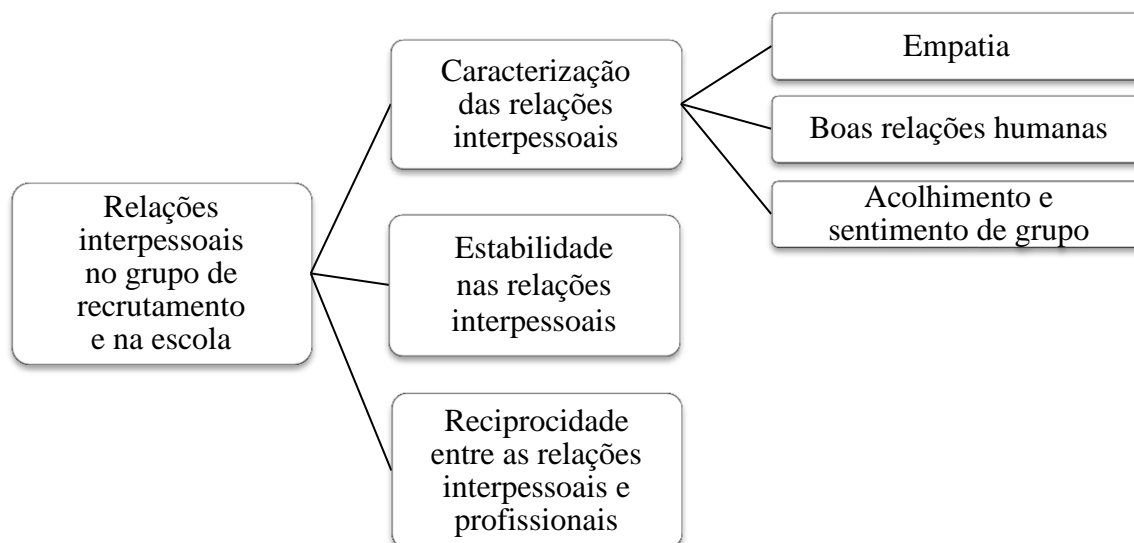


Figura 2 - Relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola

No contexto do grupo de recrutamento os dados provenientes dos docentes entrevistados relativos à dimensão das relações interpessoais abrangem três subcategorias: a caracterização das relações interpessoais, a estabilidade nas relações interpessoais e a reciprocidade entre as relações interpessoais e profissionais, conforme apresentamos na figura 2. No que respeita à caracterização das relações interpessoais os aspetos mais valorizados pelos docentes dizem respeito à empatia, às relações humanas, e ao acolhimento e sentimento de grupo. São disto exemplo os seguintes testemunhos dos inquiridos à questão “Como caracteriza a sua relação profissional com os seus pares?”:

A melhor possível. A melhor possível. Muito cordial. A esse nível, impecável! Entendemo-nos lindamente, ... ultrapassa mesmo esse âmbito da marcação da reunião, portanto. Muito bem, ... positiva. EB/2/40-43

Eu acho que são muito boas. Normalmente convivemos fora da escola, fazemos às vezes almoços de final de ano, ... são boas. Eu como disse sinto-me muito bem e espero continuar. EC/4/105-107

[...] e não sei se é por causa da nossa maneira de receber ou de estar, mesmo aqueles que entram de novo, colaboram sempre. (...), passadas 2, 3, 4 reuniões já se sentem mais confortáveis e capazes até de expor abertamente as suas ideias. Por acaso tem sido um clima de trabalho muito bom. EA/5/133-137

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Os dados apontam para a existência de relações interpessoais que denotam uma grande solidez e bem-estar. Foi também reconhecida a existência de solidariedade face aos novos colegas, no sentido de os integrar no espírito das boas relações do grupo. Estes resultados aproximam-se das opiniões de Goulet e Aubichon (1997) que referem a importância da existência de um clima de confiança e de respeito entre os pares, considerando inclusive que são elementos propiciadores do surgimento de relações de colaboração.

Também os dados provenientes dos questionários parecem apontar para a existência de boas relações interpessoais nos grupos de recrutamento, de uma forma geral. Estas relações sustentam-se num clima de confiança, empatia e de identidade com os colegas do seu grupo de recrutamento, conforme ilustra a tabela 3.

Tabela 3 - Relações interpessoais no grupo de recrutamento (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
Identifico-me com os interesses e valores dos meus colegas do grupo de recrutamento.	1	3	37	11
As pessoas do meu grupo de recrutamento sabem que podem confiar umas nas outras.	1	8	28	15
Existem boas relações interpessoais entre os professores.	0	2	40	10

A existência de boas relações interpessoais é também manifestada pelos docentes relativamente aos seus colegas, independentemente do grupo disciplinar a que pertencem, apontando assim para a existência de um bom clima de escola, conforme revela a tabela 4.

Tabela 4 - Relações interpessoais na escola (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
Os professores compreendem os meus problemas e necessidades.	1	3	41	7
Tenho boas relações interpessoais com a generalidade dos meus colegas.	0	1	23	28
Existem boas relações interpessoais entre os professores.	0	2	40	10

Quanto às alterações verificadas nas relações interpessoais os docentes entrevistados foram unânimes em sublinhar o seu carácter de estabilidade:

Não houve assim uma grande alteração. Acho que quase desde sempre que tivemos boas relações interpessoais. ED/5/135-136

Mas de qualquer modo, em termos de entendimento, não há uma alteração tão grande assim, nos dois últimos anos. ED/5/139-140

Parece-nos que os depoimentos e perceções manifestadas pelos docentes dão ênfase à importância das boas relações interpessoais, pelo que pretendemos compreender quais as implicações destas na prática profissional. A análise dos dados revelou o valor e o carácter transversal atribuídos a estas dimensões. É opinião generalizada entre os docentes da consciência dos benefícios das relações interpessoais na sua prática profissional. Aparece assim uma relação forte de reciprocidade desta variável com as relações profissionais existentes, sendo difícil discernir qual destas dimensões tem maior preponderância, conforme revelam os seguintes depoimentos:

Eu acho que é um bocadinho o “ovo e a galinha”. Uma coisa tem a ver com a outra. Se tens uma relação profissional é porque tens uma boa relação pessoal, ao mesmo tempo que tens uma boa relação pessoal, vai implicar a relação profissional também boa. Portanto acho que é um bocado um ciclo. Não se consegue individualizar uma relação da outra. Elas estão interligadas. Porque se tu fores uma pessoa conflituosa, não consegues ter uma boa relação profissional com os teus pares, ... dificilmente! E isso depois também se vai refletir nas relações interpessoais. Acho que não é isso que se passa. ED/5/125-132

Se há um bom entendimento, profissionalmente também ficas mais aberto para colaborares com a outra pessoa, e portanto se há uma maior colaboração com os teus pares, provavelmente tens um enriquecimento em termos profissionais. ED/5/143-145

Estes depoimentos revelam uma forte valorização do impacto das boas relações profissionais como fator facilitador do entendimento profissional.

Segundo os entrevistados, esta prática fortalece ainda progressivamente o espírito de aceitação e promove assim o mútuo crescimento profissional.

As relações interpessoais surgem como um dos pilares das dinâmicas profissionais de cariz coletivo, dado poderem ser geradoras de empatia, confiança e, facilitadoras de um melhor entendimento profissional, conforme afirma Day (2001).

5.2. Relações profissionais entre os docentes.

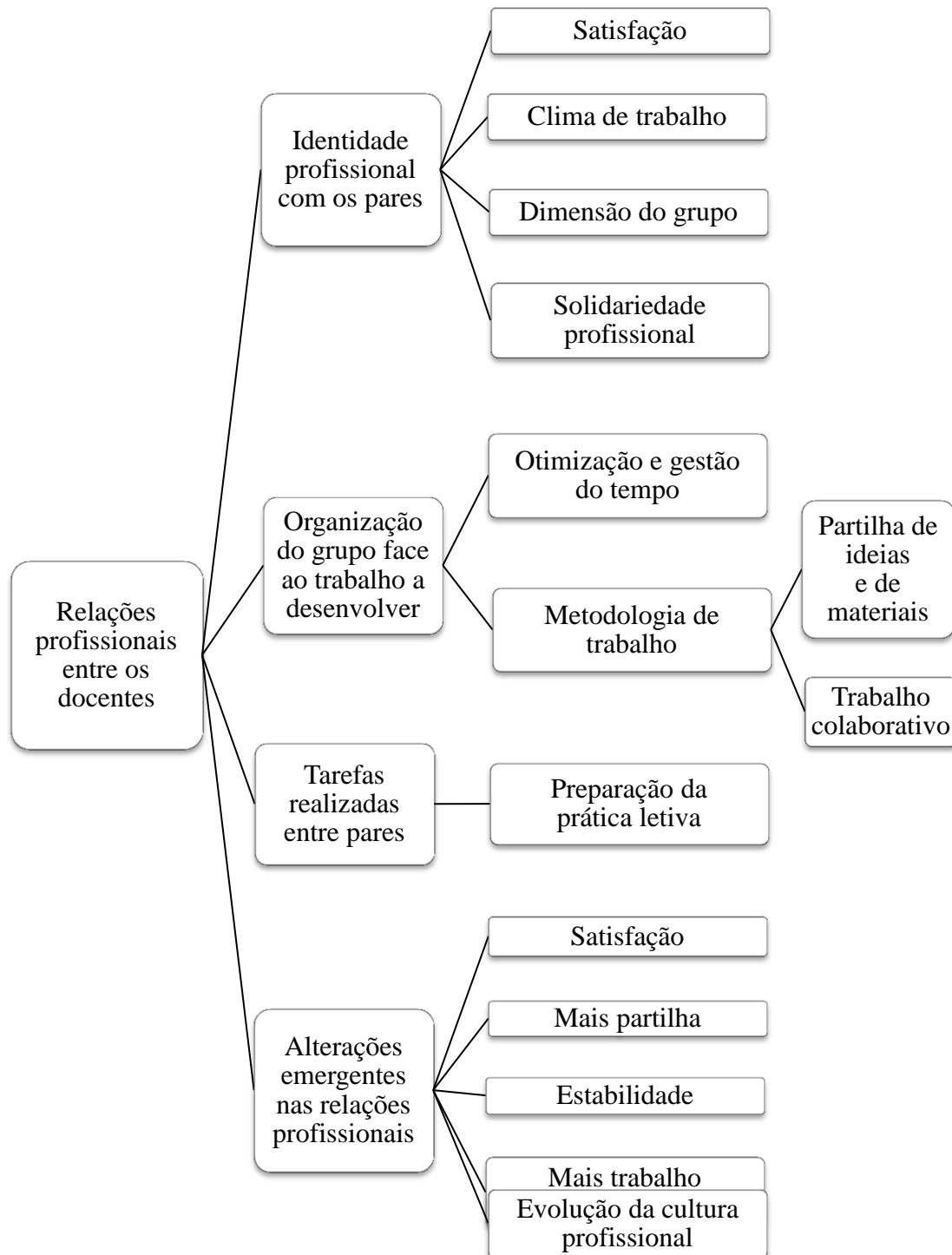


Figura 3 - Relações profissionais entre os docentes

Outros aspetos importantes que tentamos perceber foram a dinâmica e a qualidade das relações profissionais existentes, assim como a sua evolução, para além da tipologia das tarefas realizadas pelos docentes na sua prática letiva, quer a nível individual, quer entre pares. Os dados apontam para a categorização patente na figura 3. Nesta dimensão os docentes entrevistados caracterizaram a sua relação profissional sustentada em quatro vertentes: a identidade profissional com os pares, a organização do grupo face ao trabalho a desenvolver, as tarefas realizadas entre pares e as alterações emergentes nas relações profissionais.

5.2.1. Identidade com os pares

Nesta vertente os docentes manifestaram satisfação face ao bom clima de trabalho existente:

Ai, ótima. Damo-nos muito bem, temos ideias, muitas vezes comuns e é extremamente fácil de trabalhar em conjunto. EA/2/36-37

[...] e também o facto de trabalharmos juntos, isto é, de a gente colaborarmos com os outros, estimula a criatividade. Há sempre alguém que traz uma ideia nova, ou que às vezes no seio da “confusão” e da conversa, surge aquela ideia e alimentamos e acrescentamos sempre com outras opiniões. Portanto, o trabalho é muito útil e a relação é considerada, eu considero-a ótima.

EA/5/127-131

Cria segurança, não é? Quando nós estamos todos em conjunto e partilhamos experiências e estamos à vontade e sabemos que ao nosso lado está alguém que está a fazer algo correto e que estamos todos a funcionar da mesma maneira, a transmitir os mesmos objetivos ou a fazer as mesmas coisas, se calhar isso cria-nos segurança e ajuda bastante nas nossas práticas, de facto. É muito bom. EB/5/129-133

Salientamos o valor que os docentes atribuem ao trabalho entre pares caracterizado por um sentimento de segurança que advém do estabelecimento de práticas pedagógicas comuns, sustentadas na partilha de ideias e de materiais. Estes dados apontam, em nosso entender, para a existência de um bom clima de trabalho.

Foi também estabelecida uma relação entre a reduzida dimensão de alguns grupos de recrutamento e o seu melhor funcionamento em termos de trabalho colaborativo:

Uma coisa que eu posso referir é que se calhar também é pertinente o facto de o meu grupo ser pequeno. É mais fácil, ... somos 4, trabalhar

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

em grupo 4 pessoas do que num grupo muito grande. Não quer dizer que grupos maiores não o façam, mas se calhar é mais fácil conjugar o trabalho quando são menos pessoas que façam parte do grupo.
EC/6-7/173-177

Estes pressupostos parecem favorecer o surgimento e a consolidação entre os docentes entrevistados de um sentimento de solidariedade profissional:

As pessoas colaboram, as pessoas ajudam-se, quando alguém precisa de alguma coisa há sempre recetividade da parte de qualquer pessoa.
EF/3/81-82

Os dados provenientes dos questionários apontam para a existência de uma relação de solidariedade profissional e trabalho colaborativo menos abrangente no contexto global da escola, como se pode constatar na tabela 5.

Tabela 5 - Solidariedade profissional entre os docentes (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
No meu grupo de recrutamento todas as pessoas colaboram entre si.	0	10	25	17
Eu estou disposto a ajudar um colega numa tarefa que é da sua responsabilidade.	0	1	35	16

Os docentes inquiridos através dos questionários confirmaram a existência de uma boa identidade profissional com os colegas do seu grupo de recrutamento, percecionando este órgão como uma entidade referencial, conforme ilustram os dados da tabela 6.

Tabela 6 - Relações profissionais e identidade no grupo de recrutamento (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
Para mim é importante que o meu grupo de recrutamento tenha sucesso.	1	0	13	38

Estes resultados indiciam a adoção de um tipo de cultura balcanizada, aproximando-se do postulado por Hargreaves (1992), dado que os docentes parecem atribuir maior valor e identidade, às relações pessoais e profissionais do seu grupo de recrutamento, com o conseqüente estatuto deste na escola.

5.2.2. Organização do grupo face ao trabalho a desenvolver

Na segunda vertente, tentámos também perceber que tipo de dinâmicas existiam entre os docentes e a forma como eram implementadas. Neste domínio os docentes entrevistados destacaram a otimização do tempo e a metodologia de trabalho adotada. Um aspeto importante mencionado refere-se à afetação de uma hora semanal no horário de todos os docentes para trabalho colaborativo. Para além de considerarem esta medida positiva, salientaram ainda a disponibilidade partilhada pelo grupo de recrutamento para encontros suplementares de trabalho, fora das reuniões previstas pelas estruturas hierárquicas. Esta metodologia parece reveladora de uma predisposição para o modelo de trabalho colaborativo. Acerca das dinâmicas adotadas nestas reuniões, os docentes entrevistados assumiram uma intencionalidade concreta na organização e gestão dos momentos de trabalho entre pares, no sentido de melhorar as suas práticas. Atestam estes factos, os seguintes testemunhos:

Aquela hora de trabalho colaborativo que foi instaurada este ano na nossa escola, embora não seja coincidente, nós fizemos com que ela fosse, ou seja, direções de turma, trocamos, por exemplo, eu que tenho a hora da coordenação, troquei, porque como é uma hora em que trabalho sozinha, só para ver/fazer pesquisas, etc., que é à 4ª feira, porque logo a seguir temos a tal reunião formal, a tarde das reuniões formais, nesse pequeno período, de uma forma geral, conseguimos fazer coincidir aquele momento, que por acaso é às quartas-feiras. EA/4-5/117-123

Reunimo-nos. Juntamo-nos fora de horas, em reuniões que são convocadas, mas principalmente fora dessas reuniões porque têm uma ordem de trabalhos que está mais relacionada com orientações que vêm do Conselho Pedagógico. O nosso trabalho é feito normalmente fora dessas reuniões, em horas que nós combinamos e que nos juntamos. EF/2/33-37

Estes docentes não só aumentam, por iniciativa própria, o número de reuniões instituídas por via hierárquica, como revelam a existência de procedimentos metodológicos. Estas opções podem ser identificadas segundo Day, cit. por Meirinhos (2006:43) como etapas do trabalho colaborativo, rumo a uma cultura de colegialidade. Os docentes entrevistados manifestaram-se repetidamente sobre o seu modelo de organização de trabalho, conforme os dados apresentados na tabela 7.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Tabela 7 - Organização do grupo de recrutamento face ao trabalho a desenvolver

		Frequência
Otimização do tempo		11
Metodologia de trabalho	Partilha de ideias e materiais.	12
	Trabalho colaborativo.	18

O testemunho seguinte atesta a existência de uma organização metodológica do trabalho realizado entre pares:

[...], geralmente temos áreas de trabalho. Uma reunião são destinadas essencialmente à partilha de documentos, ou partilha de estratégias. Outras reuniões estão dedicadas às atividades relacionadas com o plano de atividades do grupo ou da escola e portanto é a recolha de materiais, distribuição de tarefas. EA/2/29-33

Estes resultados revelam a importância que estes docentes atribuem ao trabalho entre pares e são indicadores do seu grau de desenvolvimento profissional, pelo que se enquadram no postulado por Fullan e Hargreaves:

O melhoramento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual e que a análise, avaliação e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores (2001:83).

Relativamente à metodologia de trabalho adotada no grupo de recrutamento, parece-nos que os docentes relacionam o facto de conseguirem reunir-se frequentemente, com a necessidade de trabalhar em conjunto na realização de tarefas específicas, que vão para além daquelas que têm um carácter de obrigatoriedade.

Este aspeto é também reforçado pelos dados provenientes dos questionários e apresentados na tabela 8, de acordo com os quais os docentes valorizam bastante a necessidade da existência de reuniões de trabalho frequentes, sem predeterminação hierárquica.

Tabela 8 - Predisposição e identidade com o modelo de trabalho colaborativo (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
No meu grupo de recrutamento, apenas trabalho colaborativamente quando solicitado pelas hierarquias.	14	22	13	3

Estes resultados aproximam-se do postulado por Nóvoa:

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização [e que] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado (1992:17).

Uma das representações do trabalho entre pares que apareceu mais frequentemente referida pelos docentes foi a “partilha” ou “troca” de ideias e materiais. Esta prática revelou-se potenciadora do surgimento de momentos de trabalho colaborativo dado que os materiais pedagógicos partilhados eram sujeitos a uma apreciação pelos pares e depois melhorados com as contribuições construtivas dos colegas. De referir ainda a existência de uma prática reflexiva sobre os resultados dos alunos com o objetivo de aferir o impacto das metodologias adotadas e das causas dos problemas detetados:

Nós fazemos muitas vezes troca de materiais. Por exemplo PowerPoint's que um faz e que mostra aos outros, ou fichas, ou agora muito na moda os Flipsharts dos Quadros Interativos. ED/3/87-90

Nós temos feito sempre os testes iguais. Portanto fazemos o teste, fazemos a matriz, fazemos as propostas de trabalho para os meninos, fichas formativas, isso tudo é dado aos alunos e depois juntamos e fazemos a avaliação da situação: o que está bem, o que é que está mal, onde é que há mais negativas nas turmas, qual é o problema, se está relacionado com a aprendizagem, se é relacionado com os problemas comportamentais da turma, que influi nos resultados. EF/2/40-45

Partilhamos e se virmos que temos necessidade de fazer novos, fazemos, e normalmente, fazemos em conjunto. Um dá uma ideia e o outro dá outra e elaboramos. EC/3/75-77

A importância da contribuição individual para o trabalho entre pares foi reforçada pelos professores de uma forma bastante significativa nos questionários conforme os dados apresentados na tabela 9.

Tabela 9 - Envolvimento dos docentes nos trabalhos do grupo de recrutamento (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
Costumo dar sugestões aos meus colegas de grupo de recrutamento sobre melhores formas de realizarem as suas tarefas.	0	12	36	4

Os dados recolhidos indiciam a adoção, ainda que não generalizada, de um modelo de trabalho colaborativo centrado na divisão inicial de tarefas e posterior junção, análise e reformulação dos documentos a elaborar, monitorização do impacto das estratégias adotadas nos resultados dos alunos, ou até a organização de atividades. Esta dinâmica parece ancorar-se numa partilha de materiais, que são sujeitos à análise crítica e reflexiva dos elementos do grupo, no sentido de os atualizar e otimizar. São disso exemplo o seguinte depoimento:

Normalmente, fazemos a planificação, no início do ano, [...], ver se a planificação está a ser cumprida, se é preciso fazer reajustes ou não. Fazemos normalmente as fichas de avaliação iguais, para todas as turmas. EC/2/42-48

5.2.3. Tarefas realizadas entre pares

Na terceira vertente, verificou-se a existência de uma grande diversidade de procedimentos realizados entre pares, com uma forte relação com a prática letiva: planificações das disciplinas, matrizes, fichas de avaliação e critérios de correção, planificação de atividades, pesquisa documental, análise de legislação, avaliação e reformulação das estratégias pedagógicas e dos resultados escolares dos alunos:

Análise de documentação, análise de legislação, elaboração de documentação, até de testes, planificação de atividades extra curriculares em que a disciplina esteja envolvida. Portanto, todo o tipo de atividades. EB/2/45-47

[...] são todos os dados dos diagnósticos, os dados dos testes dos vários professores do grupo, e depois verificamos, justificamos e criamos estratégias, de modo a que isso fique tudo analisado naquele momento em todas as áreas e tentamos encontrar ali o que é que não correu bem e porquê e encontrar ali estratégias para melhorar, de modo a nos entre ajudarmos. EB/3/77-82

5.2.4. Alterações emergentes nas relações profissionais

Neste domínio os docentes deram ênfase ao progressivo aumento de tarefas que são realizadas colaborativamente, fazendo crer que se está a operar uma mudança na cultura profissional nalguns professores que aparece relacionada com sentimentos de satisfação, mais partilha, estabilidade do grupo, mais trabalho colaborativo e evolução da cultura profissional:

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Funcionamos muito bem. EE/3/59

Nós trocamos muita informação via net, agora, fazemos as coisas, trocamos aqui na escola, trocamos pelas PEN's, pelos cd's, passamos informação de uns para os outros. EF/4/98-100

A permanência de toda ou da maior parte dos elementos do grupo de recrutamento foi apontada pelos docentes como um fator de estabilidade e desenvolvimento profissional:

O facto de serem as mesmas pessoas ao longo dos anos, a parte pessoal também vai evoluindo. As pessoas começam-se a conhecer melhor, sabem como é que funcionam uns e outros, sabemos como é que funcionamos uns e outros, e isso também ajuda a que a parte profissional também corra melhor. EF/3/85-88

Acho que tem aumentado o trabalho colaborativo. De há uns anos para cá, não sei precisar se 2, se 3, se 4, mas nos últimos anos, talvez na última meia dúzia de anos, progressivamente tem-se intensificado a colaboração entre as pessoas do departamento. Trabalham muito menos individualmente. Agora acho que já se trabalha muito mais em grupo. ED/4/100-104

Os professores enfatizam os benefícios da partilha de ideias e de materiais pedagógicos, relacionando-os com a inovação e com o crescimento profissional:

[...], também permite que consiga inovar, no sentido em que há maior partilha e portanto há sempre um acrescentar de conhecimento
EA/8/247-249

Acho que o trabalho depois flui melhor. Acho que cada pessoa, sendo um ser diferente, trás novas ideias e essas novas ideias vão ajudar uns aos outros. EF/5/138-140

Denota-se nos testemunhos dos inquiridos a perceção da importância da partilha como um fator estrutural no desenvolvimento do trabalho colaborativo, aproximando-se assim da opinião de Little (1990), que entende que a cultura colaborativa deve resultar de um percurso evolutivo que envolve diferentes formas sucessivamente mais evoluídas de colaboração. Esta perceção é confirmada pelos dados dos questionários, conforme atesta a tabela 10.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Tabela 10 - A partilha como elemento do trabalho colaborativo (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
O trabalho colaborativo resume-se à partilha de ideias e de materiais	6	26	19	1

Como corolário desta maior abertura nas relações interpessoais e profissionais os dados apontam para uma maior frequência de trabalho colaborativo. É assim registada pelos docentes a intensificação desta cultura de trabalho, descrevendo até, sumariamente, algumas características que distinguem as culturas do “individualismo” e do “trabalho colaborativo”:

Portanto, o facto de termos mais disponibilidade, entre aspas, de tempo de reunião, e muitas vezes até nos intervalos das aulas, quando há qualquer assunto assim mais urgente para tratar, de uma forma geral, conseguimos unir, e como mais ou menos temos o mesmo horário, encontramos-nos quase sempre todos os dias, à exceção dos dias de atividades não-letivas. Podemos estar ou não na escola.

EA/4/111-115

[...] antigamente não se praticava muito o trabalho colaborativo aqui há uns anos atrás, e nós sabemos que é assim, as pessoas andavam mais por sua conta. [...] Atualmente, por acaso, o meu grupo funciona muito bem. Há uma grande entajuda entre as pessoas e trabalha-se muito em grupo, e isso, acho que nos tem ajudado muito ao nível da prática profissional. EF/5/130-136

A “evolução da cultura profissional” é um aspeto que aparece relacionado, de uma forma muito explícita, com alguns pressupostos que propiciam a mudança da cultura profissional docente.

De uma forma geral, a autossuficiência não foi considerada como um fator que condicione a adoção do modelo de trabalho colaborativo nem representa para os inquiridos uma sobrecarga de esforço, conforme mostram os dados da tabela 11.

Tabela 11 – Perceções sobre o trabalho colaborativo (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
Não trabalho colaborativamente, porque me considero autossuficiente.	30	20	2	0
Trabalhar colaborativamente, representa uma sobrecarga de esforço.	13	27	10	3

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

É interessante a consciência demonstrada por alguns destes docentes relativamente ao trajeto que implica a mudança do paradigma do trabalho docente. É de salientar neste ponto o ressurgimento da alusão aos benefícios do trabalho colaborativo nas relações interpessoais:

As pessoas, aos poucos têm percebido que têm que partilhar muito o seu trabalho com os outros, e só assim podem melhorar o seu e ajudar a melhorar o dos outros, e em última instância, sinceramente, melhorar o conjunto da escola, não é? Eu acho que é uma coisa que se deve interiorizar. EB/4/95-99

E depois, a frequência com que nos encontramos, ou formalmente ou informalmente, eu acho que tem levado muito a mostrar muito o que é que fazemos individualmente e, se calhar antigamente, não era muito da nossa prática natural, eu digo natural, partilhar: “olha eu tenho aqui um documento novo, eu tenho aqui uma grelha engraçada, eu tenho aqui um teste com uns dados interessantes ou informação giríssima que pesquisei, e esta forma acaba por aproximar e partilhar. Não é que obrigue, ... é natural. EB/4-5/119-125

Para além de haver também cada vez mais necessidade de discutir em grupo tomadas de posição, quer a nível de grupo, quer a nível de departamento, quer a nível de escola. [...] Essa partilha, essa necessidade também de partilha, ou tomadas de posição mesmo a nível de escola e que às vezes descem aos grupos de recrutamento, também têm a ver com isso, e por outro lado a necessidade que se faz sentir, cada vez mais, para nos atualizarmos na nossa profissão, tem a ver cada vez mais com a partilha de experiências e colaboração entre pares. ED/4/108-116

De uma forma geral, os testemunhos dos entrevistados apontam novamente para a existência na escola, de uma cultura de trabalho colaborativo balcanizado centrada no grupo de recrutamento. Esta constatação é confirmada pelos dados apresentados na tabela 12.

Tabela 12 - Modelo de trabalho colaborativo balcanizado (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
No meu grupo de recrutamento trabalho colaborativamente com todos os meus colegas.	0	10	25	17
Trabalho colaborativamente com colegas de outros grupos de recrutamento.	14	22	13	3

5.3. Dimensão individual do trabalho.

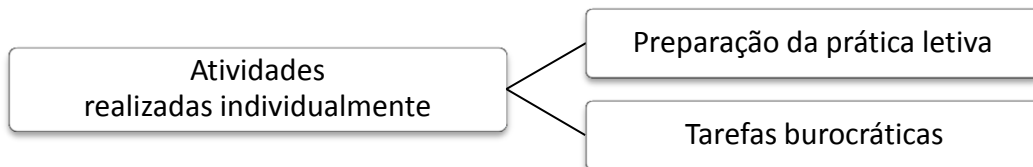


Figura 4 - Atividades realizadas individualmente

Nesta dimensão os docentes elencaram alguns exemplos de atividades que são ainda, de uma forma geral, elaboradas individualmente. Assim, as tarefas relacionadas com a preparação da prática letiva específica das suas turmas, avaliação periódica, e o desempenho de tarefas burocráticas relacionadas com o desempenho de cargos de gestão intermédia, foram apontados como exemplos de tarefas regularmente realizadas individualmente. As tarefas burocráticas não parecem ser objeto de discussão e análise partilhada entre os elementos do grupo de recrutamento, conforme ilustram a figura 4 e os seguintes depoimentos:

Normalmente, a preparação das aulas, porque as turmas são diferentes e a forma como eu vou chegar aos alunos naquele conteúdo, é diferente de turma para turma. E é esse o trabalho que faço individualmente. [...], a forma como eu vou gerir as aulas, e que tipo de estratégias é que eu vou utilizar para essa turma. EC/3/80-84

[...] o aprofundamento científico, acho que a pessoa está sempre a aprender, a pesquisa, eu pesquiso muito para a minha disciplina, estou sempre à procura de coisas novas que possam motivar os alunos, porque hoje em dia nós sabemos que os nossos alunos não vão muito com exposição e só com livros e então eu procuro ir buscar outras coisas que eu sei que eles à partida estão mais recetivos: filmes, tudo o que seja animações, tudo o que seja necessário dessas coisas. Portanto pesquiso muita informação dessa para as aulas. EF/3/71-77

[...], os da avaliação, da preparação das minhas aulas, também sou diretor de turma, portanto a relação com os conselhos de turma. EB/2-3/58-59

Registamos contudo uma exceção, relativamente a uma tarefa de cariz burocrático, conforme referiu um participante numa das respostas abertas do questionário:

Coordenação da sala de estudo: todas as decisões e tarefas são realizadas conjuntamente com a partilha e consideração dos pontos de vista.

Esta afirmação ilustra os benefícios que podem advir da gestão baseada no modelo de trabalho colaborativo, nomeadamente os da concertação e uniformização de critérios e procedimentos, para além do facto de todos os elementos se reverem naquela forma de funcionamento, como resultado do seu envolvimento geral.

Este depoimento pode, no nosso entender, ser um exemplo da possibilidade de trabalhar colaborativamente em contextos de natureza mais burocrática. Esta forma de coordenação partilhada e participada pode beneficiar a qualidade e a funcionalidade do serviço prestado à comunidade educativa, para além da obtenção de mais-valias nos domínios das relações pessoais e profissionais entre os respetivos docentes, na medida em que articula as necessidades da escola com os contributos dos promotores e utilizadores dessa área de intervenção.

5.4. Benefícios do modelo de trabalho colaborativo.

Nesta dimensão os docentes referiram algumas vantagens do trabalho colaborativo, no que respeita especialmente ao desenvolvimento e identidade profissional, às dinâmicas do grupo de recrutamento e aos alunos, enquanto destinatários de toda a ação educativa. A figura 5 esquematiza estas vertentes.

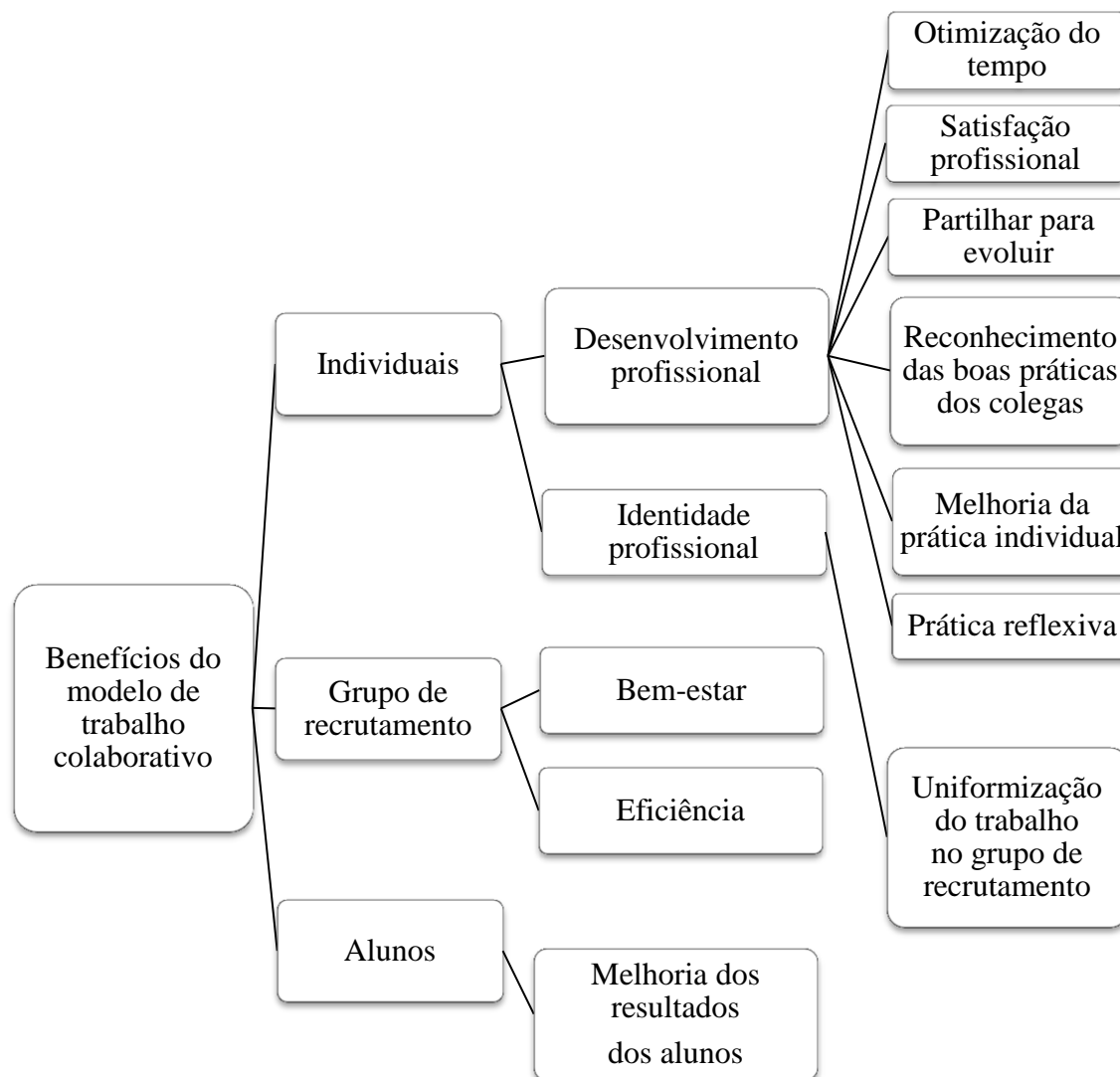


Figura 5 - Benefícios do modelo de trabalho colaborativo

5.4.1. Benefícios a nível individual

Em relação aos benefícios individuais os professores identificaram dois aspetos centrais: o desenvolvimento profissional e a identidade profissional. No que respeita ao desenvolvimento profissional reconheceram neste modelo de trabalho vantagens ao nível da otimização do tempo, da satisfação profissional, da importância da partilha como ganho de novos conhecimentos, do reconhecimento de práticas mais eficazes de outros colegas que eventualmente possam melhorar as suas, e também a da prática reflexiva com os seus pares. Estes aspetos denotam a representação que os docentes

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

fazem do valor da pertença a um grupo e à sua identificação com o mesmo. Os depoimentos que se seguem atestam estas percepções:

Portanto, as principais vantagens do trabalho colaborativo, para mim são essencialmente a partilha dos saberes e dos conhecimentos, e o encurtamento do espaço de tempo na realização de algumas das tarefas. EA/6/164-166

Acho que mesmo em empresas que não sejam de ensino, o trabalho decorre muito melhor e eu acho que há estudos sobre isso: que se as pessoas estiverem satisfeitas no local onde estão, com aquilo que estão a fazer, se forem reconhecidas, que o trabalho corre melhor, a pessoa sente-se mais satisfeita e as coisas fluem mais naturalmente. Tudo isso contribui. É o ambiente do trabalho, é o ambiente do local do trabalho, é as próprias turmas que nós temos, também ajuda muito a maneira como o trabalho decorre ou não decorre. EF/7/195-201

A nível pessoal, acho que ajuda o professor a atingir novos horizontes. Acho que não somos “ilhas” e se trabalharmos uns com os outros os objetivos são atingidos muito mais facilmente. Acho que mais cabeças pensam mais do que uma só. EC/5/125-128

Porque, exatamente nesse trabalho colaborativo, eu tenho acesso a ideias, práticas, documentação que, em várias situações/casos, são melhores que os meus e eu posso melhorar as minhas práticas, posso melhorar a minha documentação, posso introduzir um simples PowerPoint que é muito melhor do que o meu e eu estou a ganhar só com isso, não é? EB/6/155-159

Salientamos o depoimento de um participante que parece estar num patamar de desenvolvimento profissional evolutivo diferente, na medida em que manifesta estar atento ao surgimento de boas práticas fora do seu grupo de recrutamento, com o objetivo de as integrar na sua prática individual:

E se mesmo fora do nosso grupo, se alguém fizer alguma coisa que nós vejamos que realmente valeu a pena, é uma prática a adotar também, as experiências dos outros grupos. Portanto, pode-se sempre evoluir! ED/7/191-193

Parece-nos ser também um denominador comum a existência de um sentimento de segurança nos docentes que trabalham colaborativamente. Esta segurança radica no facto das opções pedagógicas não serem da responsabilidade de um só professor mas representativas das decisões participadas e negociadas por todos os elementos do grupo. Desta forma dilui-se o “peso” da responsabilidade individual, ganhando-se com os benefícios das dinâmicas coletivas, como referem dois docentes:

[...], acaba por ser uma única voz, não é? O trabalho colaborativo é bocadinho isso. É estarmos todos a partilhar informação para melhorar a nossa prática individual, mas ao mesmo tempo, sermos ali quase “um só”. EB/5/141-143

Se eu trabalhar individualmente, provavelmente às vezes não estou a atingir, não estou a conseguir perceber onde é que as coisas estão a falhar, ou onde é que posso melhorar, ou que estratégias é que poderei usar para resolver aquela situação que se me deparou. Portanto, acho que tem muita influência o trabalho colaborativo quer na prática letiva. EC/5/129-133

Estes benefícios foram referidos em algumas respostas abertas do questionário, conforme ilustrado na citação seguinte:

[...] ajudaram-me a rever procedimentos e a organizar-me melhor em cada situação, dado que a experiência e vivência de outros colegas pode melhorar o nosso desempenho.

A capacidade dos docentes refletirem sobre a prática individual e coletiva é, segundo Day (2004: 157), um fator de desenvolvimento profissional, sendo este um aspeto que se pretende inculcar e cada vez mais disseminar na postura profissional dos docentes. Sublinhamos a esse respeito a opinião de um participante neste estudo:

Isso é importante porque nos ajuda também a crescer, a aprender, por um lado, e quando tivermos a praticar, ou termos que pôr aquela estratégia outra vez em prática, ver o que é que correu bem, o que é que correu mal, e evitar os erros que, por vezes cometemos, não é? Porque toda a gente comete erros. EA/9/258-262

5.4.2. Benefícios ao nível do grupo de recrutamento

Os docentes reafirmaram vantagens importantes no contexto específico do grupo de recrutamento, como são os casos do bem-estar e a eficiência.

Na primeira vertente, é valorizado o impacto positivo da entreajuda no aumento da autoconfiança profissional e pessoal. Na segunda vertente os docentes reconhecem mais eficiência no trabalho resultante do envolvimento dos pares.

Foram a este respeito referidas algumas opiniões, das quais se destacam as seguintes:

Na minha prática profissional, os benefícios, como te digo, é por um lado, ter um certo amparo, e aumenta a própria autoconfiança. EA/8/246-247

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Dá a sensação de bem-estar, de não estares sozinho, de não ser individual, se houver alguma coisa que corra menos bem, o facto de se poder partilhar essas experiências também com os outros colegas, o facto de poder haver uma entreatajuda, é um benefício pessoal. ED/6/179-182

[...], e isso ajuda um bocadinho, o bem-estar da pessoa, a parte psicológica. Acho que temos que ter alguns benefícios psicológicos que nos ajudem a encarar a nossa profissão com otimismo, que às vezes nem sempre é possível. EF/6/177-180

Eu acho que, para já, aumenta a eficiência do trabalho que nos é exigido pela escola, aumenta-nos a qualidade de resposta ao trabalho que também nos é exigido. EB/5/146-148

Esta perceção foi também salientada pelos dados provenientes dos questionários, conforme a tabela 13.

Tabela 13 - Vantagens do trabalho colaborativo para o grupo de recrutamento (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
Trabalhar colaborativamente, aumenta o meu bem-estar profissional	0	4	32	16

Aparecem relacionados com o trabalho colaborativo conceitos como o bem-estar a eficiência, a sensação de segurança, a autoconfiança e a maior assertividade nas tarefas efetuadas, respetivamente.

5.4.3. Benefícios para os alunos

De um modo geral os depoimentos apontam para a existência de benefícios do modelo de trabalho colaborativo para a melhoria dos resultados dos alunos, aproximando-se assim do pensamento de Hargreaves (1998:216) quando realça as mais-valias da aprendizagem conjunta entre os docentes, melhorando as suas competências:

Permitir a aferição de critérios é um benefício para a prática profissional, o facto de os elementos funcionarem com os mesmos critérios de avaliação para todos os alunos que têm, eu acho que é um benefício para os alunos, e não haver opiniões díspares no final do período. ED/6/174-177

[...], os recursos são idênticos senão iguais, a maior parte das vezes, e isso faz com que o ponto da situação que a pessoa faz permite fazer os

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

reajustes necessários para que a pessoa chegue a um resultado final que seja melhor. EF/5/145-148

[...] se o trabalho é focado nos alunos, qualquer melhoria do nosso desempenho reflete-se no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, e por conseguinte, no atingir de objetivos/metas da escola.

[...] É positivo para toda a gente: é positivo para quem partilha, é positivo para quem recebe, é positivo depois para aquilo que nós vamos dar aos alunos. EF/6/168-177

Os dados parecem fazer crer que através da melhoria das práticas dos docentes, nomeadamente a uniformização de critérios de avaliação, a utilização de materiais pedagógicos semelhantes com posterior avaliação e reformulação dos mesmos, pode melhorar a qualidade do desempenho dos alunos.

5.5. Do individual para o coletivo.

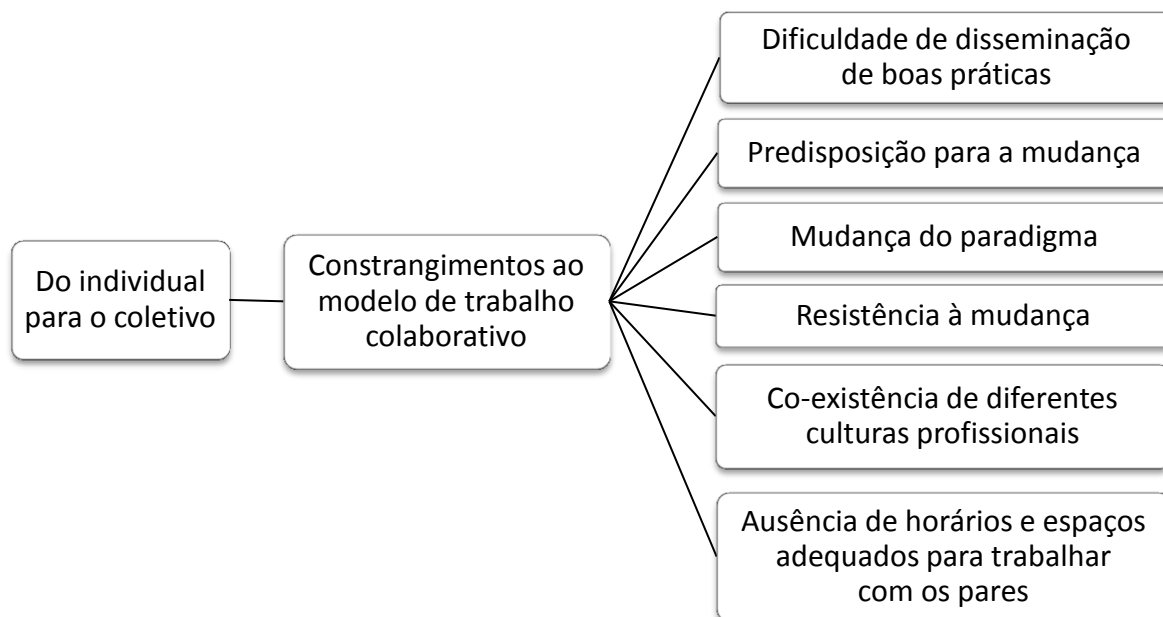


Figura 6 - Do individual para o coletivo

5.5.1. Constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo.

Quando inferimos acerca de possíveis constrangimentos relativos à implementação e desenvolvimento de um modelo de trabalho colaborativo, no sentido da gradual mudança da cultura de trabalho individualista para a colegialidade, os participantes neste estudo salientaram a dificuldade da disseminação das boas práticas, a predisposição para a mudança, a mudança do paradigma, a resistência à mudança, a

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

coexistência de diferentes culturas profissionais e a ausência de horários e espaços adequados para trabalhar com os pares, conforme esquematiza a figura 6.

Os professores entrevistados manifestaram a dificuldade de comunicação entre todos os docentes que por vezes impede a partilha alargada de experiências, enfatizando a necessidade de disseminação das boas práticas:

[...] daquilo que se passa realmente no meu grupo, já não é a mesma coisa que se passa a nível de departamento e acho que também é o salto que tem que se dar. EA/8/231-233

A importância da predisposição dos docentes para o modelo de trabalho colaborativo, como um fator importante no processo de mudança foi um aspeto destacado:

[...], também predisposição. Tem que haver uma certa abertura. Não é a pessoa pensar “Eu já sei tudo e não preciso que mais ninguém me traga para cá coisas, porque eu sei, eu é que faço!”. A gente tem que ter sempre uma mentalidade aberta e pensarmos sempre que nunca sabemos tudo! Estamos sempre a aprender. Isso é que é importante. EE/5/129-133

Para além da constatação de que existem grupos dispersos onde se verifica alguma mudança, há ainda, na opinião destes docentes a perceção de resistência por parte de muitos colegas. Por esta razão, sublinham a necessidade da existência de predisposição pessoal para o início desse processo evolutivo, na linha de pensamento de Fullan, (1993) e Hargreaves, (1998).

Também os professores entrevistados admitem a dificuldade da mudança de práticas, face à cultura do individualismo ainda dominante na escola, não obstante reconhecerem nalguns colegas o surgimento de novas formas de encarar o trabalho docente:

[...], há uma tendência cada vez mais para uma abertura. O que é certo é que muitos de nós ainda olhamos um bocadinho para o nosso “umbigo” e queremos ser, passo o termo, “trabalhador independente” e esse “trabalhador independente” é: eu faço, eu ponho, eu disponho e não tenho nada que partilhar com o outro. Ainda há essa postura. Outra postura é ter medo de, ..., ter medo de partilhar. “Se calhar não estou a fazer bem!”, “ Porque agora vou ser alvo de crítica e estou a trabalhar com um igual, e podem achar que eu estou a fazer menos bem, [...]”. EA/9-10/271-284

[...] ainda há um bocadinho de resistência, porque se calhar têm um bocadinho, ... lá está, aquele medo das pessoas partilharem, ... da partilha. Gostam de guardar para si. Mas eu acho que têm mais a perder. EF/7/208-211

Estes depoimentos realçam aspetos importantes que apontam para algumas causas da cultura profissional dominante. Assim, sublinhamos o sentimento de posse do conhecimento e do individual como um “tesouro conquistado” que deve ser protegido e escondido dos colegas, a tomada pessoal de decisões que não são partilhadas devido aos receios que advém da exposição desse trabalho aos pares e à falta de confiança entre os colegas.

A diversidade de culturas profissionais existente foi apontada pelos docentes como um constrangimento à articulação organizacional da escola na medida em que a coexistência das mesmas pode provocar bloqueios e problemas de articulação e funcionalidade entre os vários setores da instituição.

Ao nível dos conselhos de turma, ... não é? E esse trabalho muitas vezes choca com o trabalho que se faz nos grupos disciplinares. Há aqui um choque de organização, no trabalho organizativo, de resposta, por um lado, que não é a resposta que interessa no trabalho dos conselhos, ... EB/7/202-205

Segundo a generalidade dos professores entrevistados, e na linha de pensamento de Hargreaves (1998:188) e Roldão (2007) a inexistência de espaços apropriados para o trabalho colaborativo (lembramos que se trata de uma escola sobrelotada, onde não existem espaços dedicados ao trabalho entre pares) foi referenciada como um fator de constrangimento que os impede de desenvolver, sistematicamente, trabalho colaborativo. Contudo, nos dados provenientes dos questionários, além da falta de espaços apropriados também a estrutura dos horários aparecem referidos como fatores de constrangimento.

A tabela 14 apresenta estas perceções.

Tabela 14 - Constrangimentos da escola ao modelo de trabalho colaborativo (n=52)

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
“Na minha escola existem espaços apropriados ao desenvolvimento do trabalho colaborativo”	11	29	12	0
“Os horários favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo.”	5	33	14	0

A hora para trabalho colaborativo atribuída pela Direção da escola, ainda que não coincidente nos diversos horários, acolheu aprovação inicial. Não há contudo evidências claras de que os docentes dos outros grupos de recrutamento também tenham alterado o seu horário, à semelhança dos entrevistados, flexibilizando-o de modo a viabilizar o encontro com os seus pares.

Pensamos que os dados apontam para uma evolução do modelo de trabalho dos docentes desta escola (balcanizado), face ao tradicional modelo individualista, dado que, como descreveu Day (2001), a balcanização é uma cultura de conexão, situando-se num patamar evolutivo entre o individualismo e a colegialidade.

Fullan e Hargreaves (2001:92) realçaram já o carácter sensível da criação e manutenção de contextos de trabalho colaborativo. Para além de se tratar de uma mudança cultural, que implica abdicar de múltiplas formas de pensar e de atuar, aplicadas ao longo de muito tempo na prática profissional individual, implica o sucesso de uma articulação de pressupostos de natureza intrínseca e contextual. Pensamos que a exposição do trabalho individual aos outros, não se faz “de ânimo leve”, dado os potenciais riscos da não-aceitação pelos colegas, (fator contextual) com prováveis consequências ao nível da autoestima, assim como da contraproducente degradação das relações interpessoais. Daí que estes autores enfatizem a importância da segurança prévia da qualidade das relações interpessoais, nomeadamente da confiança nos colegas, como pilar de sustentação do passo seguinte, a partilha.

5.6. Otimização do modelo de trabalho colaborativo.

Quanto à otimização do modelo de trabalho entre pares, as opiniões dos professores focalizaram-se em dois aspetos: crença no modelo e possibilidades de evolução, conforme está esquematizado na figura 7.

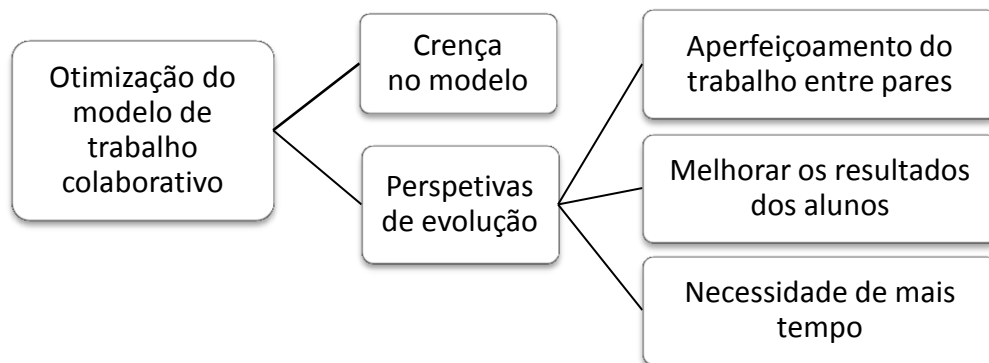


Figura 7 - Otimização do modelo de trabalho colaborativo

5.6.1. Crença no modelo de trabalho colaborativo

Os professores que trabalham colaborativamente revelaram crença neste modelo de trabalho e disponibilidade para se adaptarem a eventuais evoluções do mesmo. Consideramos este facto demonstrativo da perceção, identificação e satisfação face aos benefícios do modelo de trabalho colaborativo, como é exemplo o seguinte depoimento.

Eu acho que pode sempre melhorar. Tudo pode sempre melhorar na vida. É essa a ideia que eu tenho. EF/6/161-162

5.6.2. Perspetivas de evolução

Os professores admitem a possibilidade de aperfeiçoamento deste modelo, sustentado em novas experiências entre pares e na continuidade da prática reflexiva enquanto fonte de análise e deteção de eventuais dificuldades que serão transformadas em oportunidade de evolução, com vista ao melhoramento das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos:

Pode sempre melhorar, o bom é inimigo do ótimo. Mesmo que se considere que se faz um bom trabalho, pode sempre melhorar. E mesmo que tu não estejas a vislumbrar, neste momento, um aspeto particular em que possas melhorar, progressivamente o futuro vai-te dizendo alguns aspetos em que podes sempre melhorar.
ED/6-7/185-189

Uma vez que o grupo já tem as suas ideias e as suas orientações bem definidas, podemos passar agora para uma outra fase, que eu acho que é a fase mais gira e mais aliciante, que é uma fase de experiências. Tentar, de acordo com problemas que tenhamos ao nível da avaliação ou ao nível do comportamento do aluno em sala de aula, fazer pequenos projetos, em que nós nos possamos auto acompanhar uns aos outros, no sentido de podermos colaborar nas soluções e até apresentar várias soluções e até experimentá-las. Portanto já é uma outra fase, na minha opinião, mas uma fase que não deixa de ser muito importante. EA/8/220-228

Melhorar ainda mais os resultados, que é esse o objetivo das metas finais. Melhorar ainda mais os resultados dos alunos. Melhorar mais a prática letiva, mais o nosso trabalho, o trabalho do dia-a-dia, mais também a motivação dos alunos. EF/6/162-165

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Estas convicções aparecem reforçadas pelo depoimento de um entrevistado que alega que a existência de mais tempo comum para trabalhar entre pares traria ainda uma maior eficácia às dinâmicas profissionais do grupo de recrutamento:

[...], eu sinceramente, dado que o fazemos com regularidade, deveríamos, se calhar, ter mais tempo disponível para isso. Eu acho que é importante. Ali se pode fazer muito mais do que atualmente se faz. Nós estamos, ... não conseguimos estar mais do que 90 minutos, nem sempre conseguimos ter os colegas todos. Não é por isso que não deixamos de avançar e trabalhar, mas poderia haver uma forma, que é muito difícil de conseguir concertar/conciliar que é: os colegas terem mesmo ali, naquela semana, algum tempo disponível para poderem trabalhar sempre em conjunto e estarem sem problemas de que alguém tem aula, ou alguém, ...: “ estamos à espera de outro para fazer isto e para fazer aquilo. EB/6/163-171

Como se pode constatar, os docentes revelaram uma forte identidade com o modelo de trabalho colaborativo, tendo também a perceção de que esta cultura profissional é passível de aperfeiçoamento e evolução. Parece-nos notória a convicção dos docentes face aos benefícios do trabalho colaborativo para a qualidade do desempenho e conseqüente melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos.

6. CONCLUSÃO

Chegados a este ponto, com base nos objetivos propostos para o presente estudo, importa sintetizar e discutir os resultados para, a partir daí, procedermos à avaliação das limitações do presente trabalho e à apresentação de propostas para futuros trabalhos de investigação.

6.1. Síntese dos resultados

Em nosso entender, falar de cultura profissional, ou outra, envolve uma multiplicidade de fatores/variáveis com características dinâmicas/evolutivas complexas, que dificultam a sua abordagem e aconselham um olhar abrangente e metucioso dos factos, de forma a evitar uma visão final superficial e pouco esclarecedora do(s) fenómeno(s).

Neste sentido, cingindo-nos aos objetivos preconizados, foi nossa preocupação contemplar na análise e interpretação dos dados recolhidos, todos os elementos significativos que deles emergiram.

Os resultados que emergem deste estudo sugerem, na nossa opinião, uma proposta de articulação entre os vários elementos constantes na figura 8.

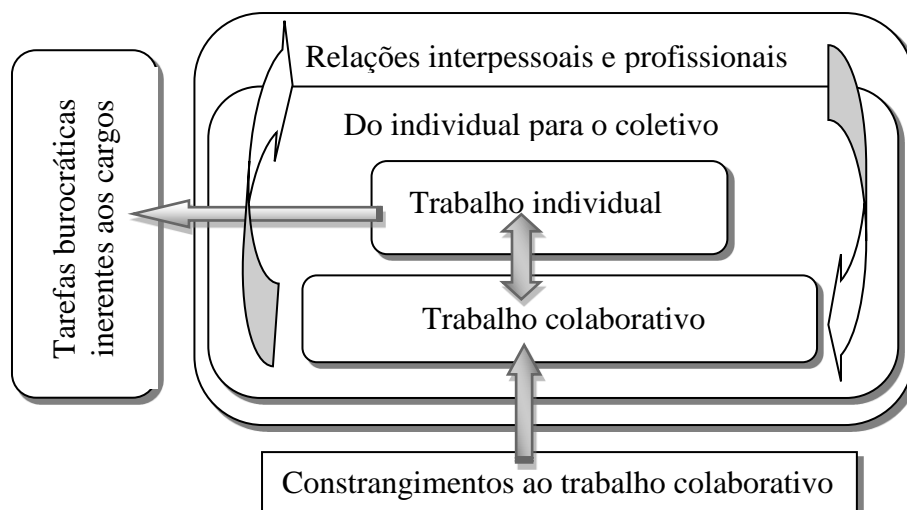


Figura 8 - Proposta de articulação entre as diferentes dimensões da cultura colaborativa

As “Relações interpessoais e profissionais” são dimensões mobilizadoras das dinâmicas subjacentes ao desenvolvimento do modelo de trabalho colaborativo. Estas dimensões determinam o(s) sentido(s) em que se pode desenvolver o trabalho individual, tendo a virtude de o poder direcionar e até potenciar, no sentido da obtenção de vantagens ao nível da qualidade do trabalho e dos resultados no processo de ensino aprendizagem. Estes ganhos funcionam em retorno, como novo reforço das supracitadas relações (lembramos aqui o exemplo do “*ovo e da galinha*”, referido por um participante).

Os constrangimentos e as tarefas inerentes aos cargos de gestão intermédia surgem como um fator de ruído a todo este processo de mudança do paradigma do trabalho docente. Vincam um conjunto de conceções que refletem o enraizamento do modelo tradicional, fruto de décadas de sedimentação de procedimentos que, em nosso entendimento, cristalizaram as perceções de muitos docentes sobre a docência e o seu enquadramento desejável na sociedade quotidiana.

Em termos conceptuais, e através das correspondências estabelecidas, pretendemos ainda revelar as vantagens deste modelo de trabalho colaborativo, na medida em que salientam o carácter biunívoco das dinâmicas que se podem estabelecer.

Tratando-se de uma proposta, esta articulação carece de confirmação, com um desenho metodológico apropriado.

6.2. Discussão dos resultados

Como foi referido ao longo da apresentação e discussão dos resultados, os docentes perceberam a importância da relação biunívoca entre as relações pessoais e profissionais, reconhecendo-lhe vários benefícios, ao nível da melhoria do desenvolvimento e identidade profissional (através da adoção de práticas mais profícuas), do clima de escola, da eficácia organizacional da instituição e dos resultados escolares dos alunos. Assim, a análise global dos dados recolhidos indicia que alguns docentes revelaram uma organização do trabalho entre pares, sustentada em reuniões frequentes, umas formais e outras de carácter informal, através da rentabilização da hora semanal atribuída pela Direção da escola para a realização de trabalho colaborativo. Em virtude dessa hora semanal não ser coincidente nos horários dos docentes, alguns decidiram reunir-se em tempos livres comuns e por vezes, fora da escola, revelando assim grande predisposição para o trabalho entre pares. Enquanto as reuniões formais,

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

convocadas pelas hierarquias, estavam limitadas à realização de tarefas de carácter geral/organizacional/burocrático e previam a análise de documentos e tomada de posições face ao tipo de assuntos supracitados, as reuniões informais eram vocacionadas para trabalho de carácter pedagógico específico, como são o caso da partilha/preparação conjunta de materiais e estratégias de ensino, de planificações curriculares, ou da organização de atividades do seu grupo de recrutamento. Outros procedimentos também adotados foram a aferição do impacto das estratégias e materiais pedagógicos nos resultados escolares dos alunos levando os docentes, sempre que necessário, à reformulação e/ou criação de novos materiais e ao redirecionamento das estratégias de ensino. Nestas reuniões, de carácter quase espontâneo, os docentes enfatizaram a importância da entreajuda e da partilha, enquanto elementos fundamentais do trabalho entre pares. As tarefas realizadas individualmente relacionaram-se essencialmente com a adaptação das estratégias às características dos seus alunos, como a correção de fichas de avaliação e de trabalhos, e a pesquisa, como fonte de enriquecimento e atualização científica permanente. As tarefas relacionadas com funções e cargos de gestão intermédia também foram salientadas como sendo realizadas individualmente.

Este modelo de trabalho não teve, segundo os entrevistados, alterações significativas nos últimos dois anos letivos, em resultado da estabilidade do grupo de recrutamento. A permanência de todos, ou quase todos, os elementos do grupo ao longo de um período de tempo contribuiu para o aumento do nível de empatia e do conhecimento profissional e pessoal entre os pares, reforçando a frequência dos momentos de trabalho colaborativo. A divisão de tarefas a posterior junção e análise das várias contribuições permitiram a redução do trabalho individual, possibilitando o aumento do grau de profundidade e de qualidade do mesmo. Possibilitou também a valorização do contributo de todos os docentes, já que as estratégias e os materiais adotados eram comuns, e todos se reviam neles, tendo sido classificado como fator de segurança profissional. Pode dizer-se que estes docentes valorizaram a uniformização das estratégias e dos recursos, facilitando posteriormente a sua avaliação e reformulação ou continuidade, consoante os resultados dessa aferição.

A relação da prática deste modelo de trabalho com a satisfação dos professores foi também uma revelação enfatizada, e repetidamente valorizada pelos docentes. As mais-valias já aludidas abarcam os domínios das relações interpessoais e profissionais. Os professores atribuíram às relações interpessoais uma grande importância, dada a sua

potencial virtude de criar contextos relacionais geradores de confiança e bem-estar, elementos que criam predisposição para a já citada partilha inicial de ideias e de materiais, isto é, a gênese da cultura do modelo de trabalho colaborativo.

Verificamos assim que o reforço das relações interpessoais cria nos docentes maior sentimento de identidade entre si, vencendo os iniciais receios de não-aceitação e ultrapassando as atitudes de autoproteção que constituem fatores potenciadores de regressão no processo de adesão ao novo paradigma profissional. Pensamos que esta atitude de desinibição e de ausência de um ambiente de competição (reconhecimento de que há outros colegas que fazem melhor) poderá ser fundamental para se criar um contexto reflexivo e formativo, propício ao desenvolvimento profissional individual e entre pares.

As crenças dos professores em relação ao modelo de trabalho colaborativo revelaram ter uma relação direta com a sua adoção. De uma forma generalizada os docentes entrevistados reconhecem os benefícios, tendencialmente crescentes, do modelo de trabalho colaborativo, associando-o a “confiança”, “segurança”, “otimização do tempo”, “prática reflexiva”, “reconhecimento recíproco do trabalho/contributo individual”, “enriquecimento profissional”, “melhoria das práticas individuais” e “satisfação profissional”. Estes professores sublinham até a necessidade da existência futura de mais tempo semanal no horário para a realização de trabalho colaborativo, indiciando uma identidade forte com este modelo de trabalho. Neste aspeto, podemos concluir que os docentes que têm adotado este modelo, não obstante tenham identificado um conjunto de constrangimentos ao nível das condições físicas e organizacionais da escola, revelaram maior capacidade de altruísmo profissional e resiliência às adversidades, dado o valor indiscutível que atribuíram aos aspetos positivos e compensadores deste modelo de trabalho. Foi enfatizada a importância das boas relações interpessoais, do acolhimento entre os pares, da partilha e da solidariedade profissional na resolução de problemas e dificuldades diversas, revelando claramente existência de identidade com o grupo de recrutamento e de unidade entre os pares, assim como a consciência de que a qualidade do seu desempenho está relacionada com o desempenho dos seus colegas e com a melhoria das práticas desenvolvidas pelo seu grupo de recrutamento, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, que também beneficiam deste modelo de trabalho docente. A este respeito foi feita a distinção entre este modelo de trabalho e o modelo “individualista”, pautado pelo

isolamento profissional, pelas dificuldades de autoavaliação, aferição de dinâmicas profissionais com os pares, e de resolução concertada de problemas.

Parece-nos ainda que a relação estabelecida entre estes docentes está mais relacionada com as suas relações interpessoais e o reduzido número de docentes nos respetivos grupos de recrutamento do que com as medidas implementadas pela direção da escola, dado que esta dinâmica de trabalho foi por eles adotada anteriormente. No entanto, os vários focos de resistência existentes na escola poderão estar a comprometer a disseminação desejável deste modelo. Como afiança John Dewey, citado por Varela de Freitas,

A colaboração é inerente à prossecução de fins comuns e prática generalizada na vida social, constituindo a escola estranha exceção a esta prática. (Freitas, 2003:24-26)

Segundo Freitas (2003), a inexistência generalizada de uma cultura de colaboração na escola deve-se principalmente à ausência de uma perceção coletiva da importância da concertação, de ideias e de uma cultura profissional solidária. Assim, emergiu a perceção, de alguns destes docentes, de que esta metodologia de trabalho colaborativo está essencialmente centrada no seu grupo de recrutamento, ou seja “balcanizada”. Referem alguns professores que esse é um aspeto onde deverá haver evolução, não só pelos benefícios que todos os docentes e alunos da escola poderão vir a usufruir, como pela necessidade de uniformização do modelo de trabalho entre todos os docentes, de forma a evitar os atuais desfasamentos e desarticulações verificados em órgãos como os conselhos de turma e o conselho pedagógico, constituídos por docentes provenientes de diferentes departamentos e grupos de recrutamento. Os docentes referiram que, não obstante o individualismo seja ainda o modelo de trabalho mais adotado na escola, têm vindo a surgir nos últimos anos, ainda que “timidamente”, alguns exemplos de professores e até grupos de recrutamento que têm alterado gradualmente o seu tradicional modelo individualista de trabalho, adotando progressivamente, mas de uma maneira prudente, formas básicas de trabalho colaborativo, caracterizadas apenas pela simples partilha de materiais pedagógicos. É interessante a relação estabelecida por um participante no estudo, entre a facilidade dessa mudança e a escola (clima de escola e cultura profissional dominante) onde se fica

colocado, propiciando maior ou menor possibilidade de mudança de paradigma de trabalho:

Eu acho que o trabalho colaborativo realmente ajuda imenso as pessoas. Eu noto isso. Eu dou aulas há 20 anos e neste decorrer destes anos todos eu estive em vários locais onde não havia trabalho colaborativo, não havia qualquer ajuda às pessoas e eu nos primeiros anos que dei aulas, as pessoas nos primeiros anos é assim, nós aprendemos com a experiência. EF/7/211-215

Os docentes entrevistados referiram que a resistência à mudança, que ainda se verifica em muitos casos, poderá ter relação com uma sensação de insegurança face à exposição aos colegas, ou a um sentimento “incompreensível” de pertença e de perda dos seus próprios materiais e ideias, que os impede de perceber que a diversidade e pluralidade de opiniões geram evolução e inovação. Como afirma Nóvoa,

Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente. (1992:17)

É de realçar também que os resultados dos questionários apontam para a existência de um conjunto de fatores propícios ao surgimento e desenvolvimento do modelo de trabalho colaborativo, apesar da existência dos constrangimentos já referidos. Assim, emerge deste estudo uma questão que nos causou alguma perplexidade: porque será que alguns docentes aderiram a esta mudança do paradigma profissional e outros, com condições contextuais semelhantes, não o fizeram?

Ficamos com a perceção de que, não obstante não ter sido um objetivo deste estudo, seria importante aprofundar o conhecimento acerca das causas que, aparentemente, continuam a perpetuar o isolamento profissional de vários docentes desta escola. Neste sentido, foi notória a capacidade de alguns docentes, que trabalham colaborativamente, identificarem diversos aspetos facilitadores do surgimento e desenvolvimento da cultura de trabalho colaborativo. Assim, a dimensão reduzida destes grupos de recrutamento foi percecionada pelos entrevistados como um elemento facilitador das boas relações profissionais e pessoais, existindo neste último caso exemplos de relações duradouras de amizade. Como já referimos, nos docentes

entrevistados, foi percebida uma simbiose entre as relações profissionais e as relações pessoais, sublinhando-se até a sua necessária interdependência para o bom funcionamento do grupo de recrutamento. Nestes casos, não se verificaram alterações significativas nas relações profissionais nem nas relações interpessoais, dado os docentes terem já uma relação de empatia adquirida há vários anos.

6.3. Implicações dos resultados

A divulgação dos resultados deste estudo junto da comunidade docente do agrupamento, tem propósitos já anteriormente referidos. No entanto, explicitam-se seguidamente os impactos expectáveis nos respetivos domínios.

6.3.1. Conhecimento fundamentado das dinâmicas profissionais docentes na escola.

O modelo de trabalho entre pares revelou-se, no presente estudo, muito centralizado na “segurança” do grupo de recrutamento. Ainda que esta mudança represente uma evolução face ao modelo individualista tradicional, não atingiu ainda uma dimensão de plenitude nesta instituição, para que se possa falar em termos de “cultura de escola”. Consideramos que há ainda um longo “caminho a percorrer”. Este é também o sentimento manifestado pelos docentes que mais investiram e evoluíram neste modelo de trabalho.

Com o tempo, estas pequenas mudanças poderão ser o augúrio de mudanças mais significativas e com um impacto ainda maior na dinâmica e na cultura profissional da escola. O paradigma profissional enraizado deve, em nosso entender, ser alterado não de forma impositiva, (pois estrategicamente, o seu carácter de obrigatoriedade poderia ter consequências contraproducentes) mas sim, através da demonstração e exposição sistemática, a todos os docentes, dos benefícios inerentes ao modelo de trabalho colaborativo. Se os professores, por múltiplas causas, não se identificarem com este modelo de trabalho, dificilmente o conseguirão implementar e ainda menos, rentabilizar. Fullan, (1993) e Hargreaves, (1998), citados por Saraiva e Ponte, referem que “ a mudança do professor, no entanto, só ocorre se ele estiver disposto a mudar” (2003:4). Assim, a percepção dos diversos modelos profissionais adotados pelos docentes visará o reconhecimento dos respetivos constrangimentos na dinâmica global da escola. Este primeiro e, em nosso entender, fundamental “passo” poderá ser determinante na

tomada de consciência que os docentes poderão fazer, quer das características desses modelos, quer dos inconvenientes da sua coexistência.

6.3.2. Promoção da mudança do paradigma profissional, visando possíveis benefícios na melhoria das práticas dos docentes, nos resultados escolares dos alunos e na gênese de uma cultura de escola.

Como foi já referido neste estudo, as mudanças culturais são normalmente lentas e revestem-se de um elevado grau de fragilidade, dado implicarem que os seus protagonistas se predisponham a adotar novos comportamentos e procedimentos, partindo para um patamar de instabilidade, com as naturais probabilidades de risco de insucesso, advindas do maior nível de exposição do seu desempenho individual e relacional.

Segundo Hargreaves,

“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 de muitos anos” (1998:185).

Naturalmente que estas implicações também existem na área da docência: o modelo de trabalho colaborativo rompe com o paradigma instituído nesta área profissional – o individualismo.

Neste sentido, foi desde o início uma pretensão nossa divulgar os resultados deste estudo, não só pelas respetivas questões de natureza ética, mas também para tentar dar um contributo para a disseminação deste modelo de trabalho entre os docentes e assim incentivá-los para a mudança. Para tal, organizaremos seminários no Agrupamento em causa, envolvendo todos os docentes, promovendo a partilha de opiniões em torno dos resultados obtidos.

A reflexão conjunta em torno desta temática, tenderá a encontrar consensos relativamente ao *modus operandi* dos professores, tornando-o progressivamente mais uniforme. Pretende-se assim, que os docentes reconheçam as vantagens do modelo de trabalho colaborativo, face a outros modelos menos dinâmicos e proficientes, permitindo uma natural assunção individual da necessidade de mudança. Salientamos a este respeito a opinião de Alarcão (2001:15) que realça a importância do conhecimento específico que esta prática pode gerar na escola. O relato individual e a troca de

experiências deverão ser elementos propiciadores do despertar para a mudança, através do reconhecimento dos benefícios individuais e coletivos por parte dos professores, assim como dos ganhos ao nível dos resultados escolares dos alunos, provenientes do aperfeiçoamento e inovação das práticas dos docentes.

Esta mudança desejada, ainda que lenta e frágil, deverá ser persistentemente acompanhada e consolidada, rumo à criação de uma identidade cultural de agrupamento.

6.3.3. Formação inicial e contínua dos professores

Uma das vertentes que consideramos fundamentais, e à qual deve ser dada especial atenção, é a da formação inicial e contínua dos professores. Consideramos muito importante esta área de intervenção, dado o seu potencial estratégico no processo de mudança do paradigma docente. Segundo Veiga Simão *et al*,

ao desempenho mais individualista do professor, típico do ensino de cariz disciplinar que prevaleceu durante muito tempo, contrapõe-se a necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma “nova” cultura docente. (2009:64).

Neste domínio, a apropriação de novos conhecimentos na área do trabalho colaborativo pelos professores ou futuros professores, pode ser um fator impulsionador, quer ao nível do desenvolvimento profissional individual, quer ao nível da possibilidade de envolvimento de outros colegas mais “resistentes” ou “inseguros”, num efeito de “bola de neve”, direcionado para a colegialidade plena. A este respeito Day sublinha que

se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidade individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo (2001:128).

6.4. Limitações do estudo

6.4.1. Posição do investigador

Tivemos desde o início deste estudo a consciência de que o investigador, ao ser um docente da escola que assumia em simultâneo as funções de coordenador do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, constituía à partida um fator de risco e de limitação / constrangimento, dado que imprimia um grau de dificuldade em manter o afastamento necessário, relativamente à isenção na análise e interpretação dos dados. De forma a minimizar este risco retiramos intencionalmente da amostra todos os docentes do supracitado departamento. Desta forma, todos os participantes da amostra deste estudo, ainda que tenham pontualmente relações de trabalho com o investigador, como são os casos da articulação curricular e a participação em projetos de natureza pedagógica na comunidade educativa, não estão com ele relacionados com nenhuma relação hierárquica que pudesse trazer, só por si, um grau de comprometimento que afetasse a liberdade das respostas e o consequente enviesamento dos dados e em consequência, a validade deste estudo.

Neste tipo de recolha de dados, existem à partida vários aspetos que se podem tornar constrangedores ao desenvolvimento da investigação. Desde logo a falta de perícia do entrevistador na preparação e condução da entrevista que, dessa forma, poderá não conseguir criar o necessário clima de empatia e descontração, necessários à obtenção das informações pretendidas e até a capacidade de, em cada momento, perceber a necessidade e a técnica de aprofundamento estratégico das questões iniciais do guião, ou ainda outras que possam emergir durante a entrevista.

Reconhecemos no entanto que foram exatamente estes fatores agora classificados como constrangedores, que constituíram em simultâneo uma vantagem para este estudo. Assim, o facto de o investigador ser docente do Agrupamento, permitiu-lhe ter a proximidade necessária e propiciadora ao conhecimento mais aprofundado do contexto, que possibilitou seleccioná-lo como um caso de estudo e o orientou na escolha da amostra intencional dos participantes.

6.4.2. Inexperiência do investigador/entrevistador

Temos a consciência de que a inexperiência como investigador, será certamente um aspeto a considerar em termos de limitação do estudo. No entanto, a realização deste projeto representou uma oportunidade de crescimento e enriquecimento, no que respeita ao entendimento e interiorização do método de investigação científica.

6.5. Sugestões para futuros trabalhos de investigação nesta área

6.5.1. A pré-disposição dos docentes para o trabalho colaborativo.

O modelo de trabalho colaborativo é hoje adotado em várias áreas do sector laboral, público e privado, sendo cada vez mais conhecidos os seus benefícios, ao nível do desenvolvimento e satisfação pessoal e profissional. Não obstante as reconhecidas mais-valias deste modelo de trabalho, os focos de trabalho colaborativo são, na nossa perceção, *ilhas de esperança* que tentam manter-se à superfície, face a um *mar de individualismo* que ainda predomina. Ainda assim, a constatação da persistência deste modelo, ao longo de vários anos, deve merecer por parte da comunidade científica uma atenção especial, pelo impacto que tem ao nível da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Andamos preocupados em deixar um planeta com qualidade para os nossos filhos. Não deveríamos também preocupar-nos em deixar filhos de qualidade para o futuro do nosso planeta? Assim, parece-nos interessante tentar perceber as causas que sustentam os diversos casos de resistência à adesão a este modelo de trabalho, identificando os múltiplos fatores (intrínsecos e/ou extrínsecos) que o determinam, e a forma como se correlacionam. Este conhecimento poderá ser importante na forma como se poderão futuramente organizar as instituições, no sentido da criação de uma identidade profissional nas escolas, com vista ao melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem.

6.5.2. Criação de ambientes favoráveis ao trabalho colaborativo.

É consensual que o ambiente de trabalho é uma das variáveis que determinam o grau de funcionalidade e eficácia das instituições. Segundo Hargreaves, “o individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover” (1998:192).

Aceitando esta premissa, e com base na percepção que temos enquanto profissionais do ensino, algumas questões se poderão colocar:

a) Terá a Escola autonomia e capacidade suficientes para poder fazer as mudanças estruturais necessárias e facilitadoras do trabalho colaborativo entre os docentes, nomeadamente a possibilidade de elaborar os horários dos professores com tempos “livres” comuns, e dedicar espaços físicos que permitam a implementação desse modelo de trabalho?

b) Que medidas concretas deverão ser adotadas na Escola, pelos órgãos com poderes de decisão, para alterar a sua organização interna, tomando medidas que favoreçam o surgimento e desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes?

c) Terão os docentes, com funções de gestão nos vários sectores e hierarquias de um agrupamento de escolas, a formação específica que lhes permita perceber este fenómeno, de forma a tomar as decisões mais adequadas e até monitorizar/gerir este processo de mudança?

Esperamos que as conclusões deste trabalho de investigação constituam, dentro das suas limitações, um contributo para uma reflexão mais alargada sobre estas questões, bem como motivo de inspiração para futuros trabalhos de pesquisa neste domínio.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa
- Alarcão, I. (2001). *A Escola Reflexiva e a nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Ed..
- Araújo, E. S. (2004). *A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural*. In: *Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, 12.*, Curitiba. *Anais...* Curitiba.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa : Edições 70, Lda.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Bogban, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bolivar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Braz, J.J.J., (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar: Estudo da articulação curricular em dois departamentos numa Escola Básica 2,3 com Ensino Secundário da Lezíria do Tejo*.
- Camões, L. (1973). *Os Lusíadas*. Edição comemorativa do IV centenário da publicação de “Os Lusíadas”. Lisboa: Edição do Círculo dos Leitores
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chaplain, R. P. (1995). *Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers*. *Educational Psychology*, 15, 473-489.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

- Cordeiro-Alves, F. (1991). *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efetivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Correia, A. P. S. O. (2007) - *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores*. Estudo de um caso. Universidade Aberta. Departamento de Ciências da Educação
- Cruz, M.B. (1990). *A Situação do Professor em Portugal: Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J.M. (1984). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Laia.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e o mal-estar dos professores*. Bauru: EDUSC.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). *The cultures of teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, (pp. 505-526).
- Fielding, N., e M. Schreier (2001). "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods", em Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (revista on-line), 2: 1 (54 parágrafos). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

- Folkman, S.; Lazarus, R. (1991). *Coping and Emotion* in A. Monat, R. S. Lazarus (Eds) Stress and Coping. An Antology. New York : Colombia University Press.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). “*Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*”. In: Currículo sem Fronteiras, vol.8, nº1, pp.5-16.
- Freitas, L. V. e Cândido V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa, (Guias Práticos)*, Porto: ASA.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educacional reform*. London: Falmer.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gairín, J. S, (2000a). *La colaboración entre centros educativos*. In Gairín J. y Darder, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona, Praxis
- Gairín, J. S. (2000b). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Educar (27), 31-85.
- Gonçalves, A.A. (1995). *Satisfação Profissional dos Enfermeiros Especialistas*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.
- Goulet, L., & Aubichon, B. (1997). *Learning collaboration: Research in a First Nations teacher education program*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 115-127). New York, NY: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hobsbawm, Eric J (2003). *A Era das Revoluções: 1789-1848*, tradução de Maria Lopes Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo, Paz e Terra, 17ªed.
- Holsti, O. R., (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. New York: Wesley.
- Huberman, M., (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University,
- Imbernón, F., (2002b). *Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica*. Educar.
- Jesus, S. N., (1998). *Stress nos professores: sintomas, factores e estratégias de "coping"*. In J. M. Alves (Org.), *Professor, stress e indisciplina* (pp. 11-14). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Editora Quarteto Editora. Coimbra. (versão reduzida da obra vencedora do prémio Grácio 1996).
- Jesus, S. N. (2005). *Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores*. In A. L. Silva & A. M. Pinto (Eds.), *Stress e bem-estar* (pp.167-184). Lisboa: Climepsi Editores.
- Klette, K. (1997). *Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire building: some principle dilemmas*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*,
- Kullo, M. G. B. (2000). *As exigências da formação do professor na actualidade*. Maceió: Edufal.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and Emotion: A new synthesis*. NY: Springer Publishing Company.

- Leithwood, Kenneth, and Doris Jantzi, (1990). "*Transformational Leadership: How Principals Can Help School Cultures.*" Paper presented at annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies (Victoria, British Columbia). 49 pages. ED 323 622.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas, Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lincoln, Y.S.; Guba, (1985). *E.G. Naturalistic inquiry*. Londres, Sabe.
- Little, J. W. (1990). *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations*. Teachers College Record, 92(4), 509-536.
- Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova. (2007). *Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and Engagement exist? Computers in Human Behavior*. 23, pp. 825–841.
- Meirinhos, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento profissional docente desenvolvido em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de estudos da criança – Tecnologias da Informação e Comunicação.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 13-33.
- Nóvoa, A. (2004). *Les enseignants et le "nouvel" espace public de l'éducation*. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 225-242). Bruxelles: de Boeck.
- Organização Internacional do Trabalho (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des enseignants.
- Pasteur, L. Citação retirada da web em: <http://www.citador.pt/frases/sejam-quais-forem-os-resultados-com-exito-ou-nao-louis-pasteur-3662>

Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). *Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*.

Picado, Luís. (2009). *Ser professor: do bem-estar para o mal-estar docente*.

Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0474.pdf>

Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). *Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout*. *Psychologica*, 33, 181-194.

Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132.

Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3 (1), pp3-18. (republicado com autorização)

Reichardt, Charles S., and Cook, Thomas D., (1986). *Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos*, in Reichardt, Charles S. e Cook, Thomas D., *Metodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*, Madrid, Ediciones Morata.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

Roldão, M. C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Sanches, F. (2000). “*Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas*”. In: Costa J., Neto-Mendes A., Ventura A. (ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

- Seco, Graça M. dos S. B. (2000). *A Satisfação na Atividade Docente*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Tese de Doutoramento, APM: Lisboa.
- Shaufeli WB, Salanova M, Gonzáles-Romá V, Bakker AB, (2002). *The measurement of burnout and engagement. A confirmative analytical approach*. J Happiness Stud 3:71-92.
- Smyth, John (1991). *International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work*. British Journal of Sociology of Education, 12 (3), pp. 323-346.
- Sousa. A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa : Livros Horizonte, (2ª ed).
- Stake, R. (2000). "Case studies". In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (ed.). *Handboock of Qualitative Research* (2ª ed.). London : Sage Publications.
- Stewart, H. (1997). *Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. (pp. 27-53). New York: State University of New York Press.
- Vala, J. (2005). "A análise de conteúdo". In: Silva A. ; Pinto, J. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga Simão, Ana Margarida; Flores, Maria Assunção; Morgado, José Carlos; Forte, Ana Maria & Almeida, Teresa Fragoso (2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 61-74. Consultado em [Junho, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Yin, R. K., (1994). *Case Study Research: Design and Methods* London: Sage.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Yin, R. K., (2005) (editor). *Introducing the world of education. A case study reader.*
Thousand Oaks: Sage Publications.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

ANEXO 1
Guião da entrevista

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Guião da entrevista

BLOCO 1

Tempo: 2 minutos

Objetivo específico: Contextualizar a entrevista e motivar o participante.

Papel do investigador:

- a) Informar o participante sobre os objetivos gerais da entrevista;
- b) Garantir ao participante o seu anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas;
- c) Disponibilizar os resultados finais da investigação ao participante;
- d) Agradecer a ajuda e colaboração prestadas.

Texto lido pelo investigador aos entrevistados, no "BLOCO 1".

Esta entrevista insere-se numa investigação desenvolvida no âmbito de uma tese de mestrado em Supervisão Pedagógica e tem como objetivo recolher dados que permitam estudar as dinâmicas relacionais entre os docentes do seu grupo de recrutamento.

A sua opinião é fundamental para este estudo, não só em termos de resultados da investigação empírica, mas sobretudo para se poderem otimizar no futuro as práticas profissionais, o sucesso educativo dos alunos e o bem-estar dos professores.

Todos os dados desta entrevista serão confidenciais, assim como o seu anonimato.

No final da investigação, comunicar-lhe-ei os resultados finais, através de um documento elaborado para o efeito.

Quero desde já agradecer a sua colaboração neste estudo.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

BLOCO 2

Tempo: 4 minutos

Objetivo específico: Caracterizar os entrevistados.

Questões:

1. A que grupo de recrutamento pertence?
2. Que disciplina(s) leciona?
3. Quais os ano(s) de escolaridade que leciona?
4. Quais as suas habilitações profissionais?
5. Há quantos anos exerce a profissão?
6. Quais julga ser as suas maiores potencialidades como professor(a)?
7. E as suas maiores dificuldades no exercício da profissão?
8. Em que áreas tem efetuado a sua formação contínua? Com que frequência?

BLOCO 3

Tempo: 5 minutos

Objetivo específico: Identificar dinâmicas de trabalho entre pares.

Questões:

1. Como está organizado o trabalho em grupo no seu grupo de recrutamento?
2. Como caracteriza a sua relação profissional com os seus pares?
3. Que tipo de tarefas/procedimentos realiza entre pares?
4. Que tarefas/procedimentos realiza individualmente?

BLOCO 4

Tempo: 4 minutos

Objetivo específico: Analisar as alterações emergentes nas relações profissionais.

Questões:

1. Como descreve as relações profissionais entre os docentes deste grupo de recrutamento? Dê exemplos de concretização dessas relações.
2. Na sua opinião que mudanças se têm verificado nas relações profissionais no seio deste grupo de recrutamento? Desde quando? A que se devem essas evoluções?

BLOCO 5

Tempo: 6 minutos

Objetivo específico: Identificar as relações interpessoais.

Questões:

1. Como caracteriza as relações interpessoais entre os docentes deste grupo de recrutamento?
2. Que alterações se têm verificado ao nível das relações interpessoais, nestes dois últimos anos letivos?
3. Que implicações têm tido as relações interpessoais na sua prática profissional?

BLOCO 6

Tempo: 10 minutos

Objetivo específico: Elencar vantagens do trabalho colaborativo e relacionar os possíveis benefícios do trabalho colaborativo com a satisfação docente.

Questões:

1. Quais são para si as principais vantagens do trabalho colaborativo?
2. Que benefícios tem trazido o modelo de trabalho colaborativo para o seu grupo de recrutamento?
3. Em que medida o trabalho colaborativo tem trazido benefícios pessoais para a sua prática profissional?
4. Acha que o trabalho colaborativo que tem vindo a ser desenvolvido poderá melhorar? Em que aspetos? Como?
5. Para além da informação que me prestou, tem algo a acrescentar que lhe pareça relevante ou pertinente?

No final, o investigador agradecerá a entrevista, a confiança e a colaboração demonstradas pelo entrevistado.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

ANEXO 2

Tratamento dos dados das entrevistas.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações profissionais entre os docentes	Organização do grupo de recrutamento face ao trabalho a desenvolver.	Otimização e gestão do tempo.	<p>EA/2/27-28 - "... quase todas as quartas-feiras reunimo-nos entre as 15:00 e as 16:30/17:00, conforme."</p> <p>EA/2/28-29 - " Temos a possibilidade de estarmos os quatro elementos do grupo reunidos, ..."</p> <p>EA/4-5/117-123 - "Aquela hora de trabalho colaborativo que foi instaurada este ano na nossa escola, embora não seja coincidente, nós fizemos com que ela fosse, ou seja, direções de turma, trocamos, por exemplo, eu que tenho a hora da coordenação, troquei, porque como é uma hora em que trabalho sozinha, só para ver/fazer pesquisas, etc., que é à 4ª feira, porque logo a seguir temos a tal reunião formal, a tarde das reuniões formais, nesse pequeno período, de uma forma geral, conseguimos fazer coincidir aquele momento, que por acaso é às quartas-feiras."</p> <p>EB/2/27-29 - "Numa parte, digamos que, para dar resposta ao trabalho de departamento, ... de necessidades de departamento, reunimos após essas reuniões, Fora essas necessidades de resposta a (certos documentos e a discussões de escola, ..."</p> <p>EB/2/30-31 - "(...), normalmente, 15/20 dias, quando achamos que é importante fazê-lo, avançamos com trabalho. Digamos que não tem que ser semanal. Por vezes é semanal."</p> <p>EB/2/34-38 - "Quando há necessidade de avançar com documentação, (...) vamos avançando um bocadinho. Sem muita pressão mas vamos sempre fazendo o trabalho."</p> <p>EC/2/43 - "..., reunimos periodicamente, ..."</p> <p>ED/2/48-50 - "Nós tentamos ter mais ou menos reuniões frequentes, mesmo sem serem impostas pela escola, ou seja, sem aquela obrigatoriedade que às vezes o departamento pede, ..."</p> <p>ED/2/51-52 - "..., nós tentamos reunir o mais frequentemente possível e isso é uma organização do trabalho em grupo."</p> <p>ED/3/60-61 - "Portanto, todos os assuntos que há para tratar em grupo, nós normalmente tentamos reunir."</p> <p>EF/2/33-37 - "Reunimo-nos. Juntamo-nos fora de horas, em reuniões que são convocadas, mas principalmente fora dessas reuniões porque têm uma ordem de trabalhos que está mais relacionada com orientações que vêm do Conselho Pedagógico. O nosso trabalho é feito normalmente fora dessas reuniões, em horas que nós combinamos e que nos juntamos."</p>	11	5

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações profissionais entre os docentes	Organização do grupo de recrutamento face ao trabalho a desenvolver.	Metodologia de trabalho: • Partilha de ideias e materiais;	<p>EA/2/29-33 – “..., geralmente temos áreas de trabalho. Uma reunião são destinadas essencialmente à partilha de documentos, ou partilha de estratégias. Outras reuniões estão dedicadas às atividades relacionadas com o plano de atividades do grupo ou da escola e portanto é a recolha de materiais, distribuição de tarefas, ...”</p> <p>EA/2/49-50 – “..., nós trocamos os materiais todos. Portanto ela deu-me os materiais todos dela, eu enriqueci-os.”</p> <p>EB/2/41-42 - “..., partilhamos muita informação, para lá até dessas marcações de reuniões.”</p> <p>EC/3/66-67 – “Às vezes até partilhamos materiais. Por exemplo, quando vamos iniciar uma nova unidade, ...”</p> <p>EC/3/70-72 – “..., de cada unidade, fazemos logo ali o leque de materiais que todos temos e depois partilhamos.”</p> <p>EC/3/75-77 – “Partilhamos e se virmos que temos necessidade de fazer novos, fazemos, e normalmente fazemos em conjunto. Um dá uma ideia e o outro dá outra e elaboramos.”</p> <p>ED/3/87-90 - “ ..., embora haja troca de materiais. Nós fazemos muitas vezes troca de materiais. Por exemplo PowerPoint’s que um faz e que mostra aos outros, ou fichas, ou agora muito na moda os Flipsharts dos Quadros Interativos.”</p> <p>EE/3/65-68 - “Troca de materiais, ... se uma pessoa descobre um vídeo ou um PowerPoint sobre a matéria, ou se faz, ... trás para os outros colegas. Por exemplo uma vez combinamos: “olha, vou fazer este teste” e depois passa para os outros colegas, ... trocamos tudo uns com os outros.”</p> <p>EF/2/48-50 – “..., quando nós estamos com alguma dificuldade há sempre quem passe informação. Materiais que nós temos, nós partilhamos tudo, passamos de uns para os outros.”</p> <p>EF/2/52-55 - “Sim, e há ideias novas que às vezes umas pessoas têm e os outros não têm, e isso tudo ajuda a que a pessoa desenvolva novas ideias, porque eu tenho umas ideias mas a colega ao lado pode ter uma ideia completamente diferente e isso tudo ajuda a que o trabalho se desenvolva melhor.</p>	10	6

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações profissionais entre os docentes.	Organização do grupo de recrutamento face ao trabalho a desenvolver.	Metodologia de trabalho: - Trabalho colaborativo.	<p>EA/2/51-54 – “..., à medida que eu vou entrando nos novos temas, converso sempre com ela e às vezes fazemos uma revisão sobre os materiais que ela tem e aqueles que eu vou criando. Pronto, e vamos dando ideias e é assim que a gente trabalha.”</p> <p>EA/3/77-79 - “Depois também na própria elaboração das atividades. O que muitas vezes nós definimos é: parâmetros e orientações e cada um faz a sua para depois podermos permutar.”</p> <p>EA/4/98-106 - “Olha, neste momento posso dizer-te que o nosso grupo está numa fase de criar um banco de dados e esse banco de dados será constituído por todos os materiais que cada um de nós tem, de acordo com o nível de ensino que está a dar: desde testes, fichas de trabalho, pesquisas que fazemos na internet sobre assuntos ou de vídeos que encontramos.(...) Para quê? Para que os outros colegas de outros departamentos também se possam servir de algum daquele material recolhido.”</p> <p>EB/2/49-51 – “Todos os documentos são colocados, todos as ideias, todos os objetivos são colocados em discussão, e depois todos nós acabamos por participar nisso. Há divisão de tarefas, ...”</p> <p>EB/3/69-72 - “Nós conseguimos, às vezes em muito pouco tempo, produzir, sinceramente, sem falsas modéstias, conseguimos produzir documentação em muito pouco tempo, que nos é solicitada extra grupo.”</p> <p>EC/2/42-48 - “Normalmente, fazemos a planificação, no início do ano, (...), ver se a planificação está a ser cumprida, se é preciso fazer reajustes ou não. (...), Fazemos normalmente as fichas de avaliação iguais, para todas as turmas.”</p> <p>EC/3/60 – “..., há uma partilha, há trabalho colaborativo, ...”</p> <p>ED/2/54-56 – “..., nós temos sempre algumas questões que gostamos de tratar em grupo. Por exemplo: organização de atividades do grupo: organização de visitas de estudo, organização de materiais para servir o grupo, organização do próprio dossier de grupo, ...”</p> <p>ED/3/61-63 - “Outras vezes, quando não é possível com tanta frequência, também dividimos o trabalho: cada um faz uma partezinha e depois traz para todos vermos e discutirmos.”</p> <p>ED/3/69-72 - “Sim, as pessoas são todas muito colaborativas, estão sempre disponíveis para tudo aquilo que eu normalmente solicito, elas estão sempre disponíveis a ajudar, ... sim, sim!”</p> <p>ED/3/84-86 - “..., as planificações, embora depois sejam objeto de análise entre toda a gente e partilha também, mas de um modo geral é sempre uma parte individual para a parte do grupo.”</p>		

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações profissionais entre os docentes.	Organização do grupo de recrutamento face ao trabalho a desenvolver.	Metodologia de trabalho: - Trabalho colaborativo.	<p>EE/2/41-45 – “Não só nas reuniões do grupo todo, como às vezes, eu junto-me com uma colega só, por exemplo quem tem o 5º ano, eu junto-me com ela para fazer os testes, para planearmos aquilo que temos que fazer, para refletirmos sobre os resultados, depois depende, ... é conforme a disponibilidade de uma ou outra. Mas a maior parte das coisas que dizem respeito à disciplina em si, é sempre no grupo.”</p> <p>EF/2/28-31 - “Nós temos muito trabalho colaborativo porque nós trabalhamos muito em conjunto. Por exemplo: fazemos os testes em conjunto, fazemos as planificações em conjunto, fazemos o ponto da situação também em conjunto. Nós trabalhamos muito regularmente uns com os outros.”</p> <p>EF/2/40-45 - “Nós temos feito sempre os testes iguais. Portanto fazemos o teste, fazemos a matriz, fazemos as propostas de trabalho para os meninos, fichas formativas, isso tudo é dado aos alunos e depois juntamos e fazemos a avaliação da situação: o que está bem, o que é que está mal, onde é que há mais negativas nas turmas, qual é o problema, se está relacionado com a aprendizagem, se é relacionado com os problemas comportamentais da turma, que influi nos resultados, ...”</p>	14	6
	Identidade com os pares.	Satisfação.	<p>EA/2/36-37 - “Ai, ótima. Damo-nos muito bem, temos ideias, muitas vezes comuns e é extremamente fácil de trabalhar em conjunto.”</p> <p>EB/2/40-43 - “A melhor possível. A melhor possível. Muito cordial. A esse nível, impecável! Entendemo-nos lindamente, (...) ultrapassa mesmo esse âmbito da marcação da reunião, portanto. Muito bem, ... positiva.”</p> <p>EC/3/60-61 - “Eu acho que é ótima(...) e a nível pessoal é muito boa.”</p> <p>EC/4/91-92 - “São ótimas. Eu penso que são ótimas. Eu sinto-me muito bem e acho que os outros colegas também.”</p> <p>ED/3/65 - “Acho que é uma relação de empatia.”</p> <p>ED/3/67 - “Sim, há! Há bom entendimento. Acho que até muito bom entendimento.”</p> <p>ED/3/69 - “É! É uma relação fácil.”</p> <p>EE/2/47 - “É muito boa. Funcionamos muito bem. Entendemo-nos todas muito bem, ...”</p> <p>EE/3/61-63 - “Entendemo-nos perfeitamente, e trabalhamos muito bem em conjunto, talvez porque também somos um grupo pequenino, se fosse maior, se calhar já não funcionávamos tão bem!”</p> <p>EF/2/47 - “No meu grupo eu acho que é muito boa, ...”</p>	10	6

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações profissionais entre os docentes.	Identidade com os pares.	Solidariedade profissional.	EF/2/48 - “Sempre de entreajuda,...” EF/3/60-64 - “..., eu acho que é muito importante, principalmente para os professores novos que chegam, ou que às vezes estão desintegrados, sentir algum apoio e alguma ajuda da parte das pessoas que já estão habituadas à escola e ao mundo. Para mim, eu acho que isso é muito importante.” EF/3/81-82 - “As pessoas colaboram, as pessoas ajudam-se, quando alguém precisa de alguma coisa há sempre receptividade da parte de qualquer pessoa.”	3	1
		Dimensão do grupo.	EC/6-7/173-177 - “Uma coisa que eu posso referir é que se calhar também é pertinente o facto de o meu grupo ser pequeno. É mais fácil, somos 4, trabalhar em grupo 4 pessoas do que num grupo muito grande. Não quer dizer que grupos maiores não o façam, mas se calhar é mais fácil conjugar o trabalho quando são menos pessoas que façam parte do grupo.” EE/5/119-121 - “Realmente o nosso grupo funciona bem, talvez porque somos um grupo pequenino. Porque se fôssemos muitos se calhar não já funcionaria tão bem. É por isso que nos damos tão bem, ... deve ser porque o nosso grupo é realmente pequeno.”	2	2
		Clima de trabalho	EA/5/127-131 - “... e também o facto de trabalharmos juntos, isto é, de a gente colaborarmos com os outros, estimula a criatividade. Há sempre alguém que traz uma ideia nova, ou que às vezes no seio da “confusão” e da conversa, surge aquela ideia e alimentamos e acrescentamos sempre com outras opiniões. Portanto, o trabalho é muito útil e a relação é considerada, eu considero-a ótima.” EB/4/111-115 - “Há 12 anos que já cá estive, depois estive cá há 4 e parece que não, mas ajuda muito no entrosamento das metodologias da escola, de como é que a escola está agora, e rapidamente assimilei, penso eu, como é que estamos a trabalhar, não é? E isso ajuda bastante. Uma entreajuda.”	2	2

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações profissionais entre os docentes.	Tarefas realizados entre pares.	Preparação da pratica letiva	ED/3/79-81 - “Por exemplo nós também trabalhamos em grupo, às vezes os testes, principalmente quem leciona o mesmo ano de escolaridade, faz um teste que troca com outro colega, confronta a opinião, ...” EE/2/51-52 - “É isso tudo, é as planificações, é fazer os testes, é selecionar PowerPoint’s, ... é isso tudo!” EF/3/66-67 – “Fazer a realização de testes, realização das matrizes dos testes, realização de fichas de trabalho, planificação de aulas, planificação de atividades fora das aulas.”	3	3
	Alterações emergentes nas relações profissionais.	Satisfação	EA/4/92-95 - “As relações profissionais são ótimas. As pessoas dão-se muito de vista. Pronto, há os que são mais simpáticos outros menos simpáticos. Mas de uma forma geral, nós damo-nos bem, nas relações de trabalho e nas relações de convívio, como é lógico.” EB/3/69 - “Eu descrevia como muito positivas e proficuas.” ED/4/93-97 – “Acho que são boas relações profissionais. (...) Acho que é uma relação de empatia.” EE/3/59 - “Funcionamos muito bem.” EF/3/80 - “As relações profissionais, eu penso que são boas. Não tenho nada a dizer.”	5	5
		Estabilidade.	EA/4/109 - “É assim, em termos de mudanças, mudanças, não se têm operado grandes.” EB/3/85 - “Eu sinceramente não vejo mudanças.” EC/4/98-99 - “Eu estou cá há pouco tempo, portanto, não notei assim grandes mudanças porque é o 2º ano que estou, ... não notei que houvesse assim muitas mudanças.” EF/4/90-98 - “É assim quando o grupo se mantém, ... pronto, o nosso grupo de recrutamento é pequeno, mas tem havido algumas mudanças ao longo dos anos em que eu estou nesta escola, as pessoas não são sempre as mesmas. Mas desde que as pessoas sejam as mesmas pelo menos durante um espaço razoável, e agora os concursos têm sido de 2/4 anos, isso ajuda a que esse trabalho se desenvolva melhor, porque são as mesmas pessoas e as pessoas já sabem como é que trabalham. Quando muda, às vezes temos que voltar um bocadinho ao princípio com essas pessoas que entram de novo, porque os outros já funcionam, já estão habituados, já sabem como é que funcionam uns com os outros.”	4	4

Relações profissionais entre os docentes.	Alterações emergentes nas relações profissionais.	Mais partilha.	EA/8/247-249 - “ ..., também permite que consiga inovar, no sentido em que há maior partilha e portanto há sempre um acrescentar de conhecimento, ...” EF/4/98-100 - “Nós trocamos muita informação via net, agora, fazemos as coisas, trocamos aqui na escola, trocamos pelas PEN’s, pelos cd’s, passamos informação de uns para os outros.” EF/5/138-140 - “Acho que o trabalho depois flui melhor. Acho que cada pessoa, sendo um ser diferente, trás novas ideias e essas novas ideias vão ajudar uns aos outros.”	3	2
		Mais trabalho colaborativo	EA/4/110-111 - “Há é uma insistência cada vez maior para trocarmos materiais e definirmos ideias conjuntas.” EA/4/111-115 - “Portanto, o facto de termos mais disponibilidade, entre aspas, de tempo de reunião, e muitas vezes até nos intervalos das aulas, quando há qualquer assunto assim mais urgente para tratar, de uma forma geral, conseguimos unir, e como mais ou menos temos o mesmo horário, encontramos-nos quase sempre todos os dias, à exceção dos dias de atividades não letivas. Podemos estar ou não na escola.” EB/3/89-90 - “... digamos que nos reunimos muito mais, o trabalho cooperativo é muito mais frequente e isso tem mostrado ser muito positivo.” ED/4/100-104 - “Acho que tem aumentado o trabalho colaborativo. De há uns anos para cá, não sei precisar se 2, se 3, se 4, mas nos últimos anos, talvez na última meia dúzia de anos, progressivamente tem-se intensificado a colaboração entre as pessoas do departamento. Trabalham muito menos individualmente. Agora acho que já se trabalha muito mais em grupo.” EF/5/130-136 - “Eu tenho vindo a notar que o trabalho colaborativo, e antigamente não se praticava muito o trabalho colaborativo aqui há uns anos atrás, e nós sabemos que é assim, as pessoas andavam mais por sua conta. E se têm dificuldades têm que tentar desenrascar-se sozinhas, ou procurar alguém que conheça, que possa ajudar. Atualmente, por acaso, o meu grupo funciona muito bem. Há uma grande entreajuda entre as pessoas e trabalha-se muito em grupo, e isso acho que nos tem ajudado muito ao nível da prática profissional.”	5	4

<p>Relações profissionais entre os docentes.</p>	<p>Alterações emergentes nas relações profissionais.</p>	<p>Evolução da cultura profissional.</p>	<p>EB/4/95-99 - “As pessoas, aos poucos têm percebido que têm que partilhar muito o seu trabalho com os outros, e só assim podem melhorar o seu e ajudar a melhorar o dos outros, e em última instância, sinceramente, melhorar o conjunto da escola, não é? Eu acho que é uma coisa que se deve interiorizar.”</p> <p>EB/4-5/119-125 - “E depois, a frequência com que nos encontramos, ou formalmente ou informalmente, eu acho que tem levado muito a mostrar muito o que é que fazemos individualmente e, se calhar antigamente, não era muito da nossa prática natural, eu digo natural, partilhar: “olha eu tenho aqui um documento novo, eu tenho aqui uma grelha engraçada, eu tenho aqui um teste com uns dados interessantes ou informação giríssima que pesquisei, e esta forma acaba por aproximar e partilhar. Não é que obrigue, ... é natural.”</p> <p>ED/4/108-116 - “... à necessidade da partilha de experiências. Acho que é enriquecedor para toda a gente. Para além de haver também cada vez mais necessidade de discutir em grupo tomadas de posição, quer a nível de grupo, quer a nível de departamento, quer a nível de escola. E portanto isso tudo tem de partir de uma escala. Essa partilha, essa necessidade também de partilha, ou tomadas de posição mesmo a nível de escola e que às vezes descem aos grupos de recrutamento, também têm a ver com isso, e por outro lado a necessidade que se faz sentir, cada vez mais, para nos atualizarmos na nossa profissão, tem a ver cada vez mais com a partilha de experiências e colaboração entre pares.”</p> <p>ED/5/136-138 - “Talvez o facto de as pessoas trabalharem mais juntas, como eu há bocado disse que as pessoas, nos últimos anos têm trabalhado mais colaborativamente, talvez isso ajude para intensificar as relações interpessoais.”</p> <p>EE/3/71-77 - “Não sei porquê mas aqui há uns anos começamos a trabalhar mais em conjunto e a trocar mais as coisas, e a trabalhar mais em grupo. Porque antes, aqui há coisa de uns 6 anos para cá, é que a gente tem trabalhado mais em grupo, uns com os outros e estamos a funcionar melhor ..., talvez porque se começou a dar mais ênfase ao trabalho cooperativo e então as pessoas começaram-se a juntar mais e a trabalhar mais em grupo.”</p>	<p>5</p>	<p>3</p>
--	--	--	---	----------	----------

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Atividades realizadas individualmente	Preparação da prática letiva.		<p>EA/3/77 - “Essencialmente pesquisas.”</p> <p>EA/3/80-85 - “..., na preparação propriamente das aulas. (...), a construção da estratégias, os recursos que são necessários, etc., isso é feito também de forma individual.”</p> <p>EA/3/86-87 - “Ah, e muitas vezes também a correção de testes, ...”</p> <p>EC/3/80-84 - “Normalmente, a preparação das aulas, porque as turmas são diferentes e a forma como eu vou chegar aos alunos naquele conteúdo, é diferente de turma para turma. E é esse o trabalho que faço individualmente. (...), a forma como eu vou gerir as aulas, e que tipo de estratégias é que eu vou utilizar para essa turma.”</p> <p>EC/4/88 - “Sim, a correção dos testes, obviamente e dos trabalhos.”</p> <p>EE/2/55-56 - “A planificação das aulas, a correção de testes, ... preparar as avaliações dos alunos das minhas turmas, ... isso é individualmente.”</p> <p>EF/3/70-77 - “Fichas de trabalho, também, faço as minhas fichas de trabalho, a preparação das aulas, os planos das aulas, o aprofundamento científico, acho que a pessoa está sempre a aprender, a pesquisa, eu pesquiso muito para a minha disciplina, estou sempre à procura de coisas novas que possam motivar os alunos, porque hoje em dia nós sabemos que os nossos alunos não vão muito com exposição e só com livros e então eu procuro ir buscar outras coisas que eu sei que eles à partida estão mais recetivos: filmes, tudo o que seja animações, tudo o que seja necessário dessas coisas. Portanto pesquiso muita informação dessa para as aulas.”</p>	7	4
	Tarefas burocráticas		<p>EB/2-3/58-59 - “..., os da avaliação, da preparação das minhas aulas, também sou diretor de turma, portanto a relação com os conselhos de turma.”</p> <p>EB/3/63-66 - “Preparação de aulas, correção de testes, elaboração de outro tipo de documentos que sejam solicitados, sou coordenador das atividades de substituição, portanto coordeno toda essa atividade, ao nível do levantamento final de como funcionou. Também faço a autoavaliação dessa tarefa, ...”</p> <p>ED/3/84 - “A preparação das minhas aulas. Organizo a reunião de grupo, ...”</p>	3	2

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações interpessoais no grupo de recrutamento.	Caracterização das relações interpessoais.	Empatia	<p>EA/5/126-127 - “Muito boas. Muito boas. Damo-nos todos muito bem, as pessoas são muito abertas.”</p> <p>EA/5/133 - “Também é verdade que nós já nos conhecemos há algum tempo, ...”</p> <p>EB/4/102-104 - “Muito boas. Muito boas. Não posso ter outro adjetivo. Não consigo adjetivar de outra forma. São as melhores possíveis, não é? Sinceramente, são muito boas.”</p> <p>EB/4/108-109 - “As coisas estão num patamar de respeito, de um espírito de muito de à-vontade entre as pessoas, ...”</p> <p>EC/4/105-107 - “Eu acho que são muito boas. Normalmente convivemos fora da escola, fazemos às vezes almoços de final de ano, ... são boas. Eu como disse sinto-me muito bem e espero continuar.”</p> <p>ED/4/119-120 - “Eu volto a dizer que, acho que são relações de empatia. As relações profissionais funcionam bem, ...”</p> <p>EE/3/80 - “Muito bem. Estamos muito bem em todos os aspetos.</p> <p>EE/3/82 - Boa relação. Uma ótima relação.”</p> <p>EE/3/85-86 - “Olhe, temo-nos juntado mais para almoçar, por exemplo no Natal, no final dos períodos, coisa que antes não acontecia, ... não sei, ...”</p>	9	5

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações interpessoais no grupo de recrutamento.	Caracterização das relações interpessoais.	Relações humanas.	<p>EB/4/109-110 - "... conhecemo-nos há muito tempo, particularmente os professores que já cá estão há mais anos na escola, ..."</p> <p>ED/4/120-122 - "... e se a relação profissional funciona bem, a relação pessoal/interpessoal também vai funcionar bem. As pessoas mais do que serem colegas, acho que são amigas."</p> <p>EF/3/85-88 - "O facto de serem as mesmas pessoas ao longo dos anos, a parte pessoal também vai evoluindo. As pessoas começam-se a conhecer melhor, sabem como é que funcionam uns e outros, sabemos como é que funcionamos uns e outros, e isso também ajuda a que a parte profissional também corra melhor."</p> <p>EF/4/112-115 - "Eu considero que são boas. Para além das relações profissionais serem positivas e que permitem a evolução do trabalho, as interpessoais também há um bom relacionamento entre as pessoas. Pode até considerar-se que há uma amizade entre as pessoas."</p>	4	3
		Acolhimento e sentimento de grupo	<p>EA/5/133-137 - "... e não sei se é por causa da nossa maneira de receber ou de estar, mesmo aqueles que entram de novo, colaboram sempre. Mesmo que entrem um bocadinho "a medo", passado 2, 3, 4 reuniões já se sentem mais confortáveis e capazes até de expor abertamente as suas ideias. Por acaso tem sido um clima de trabalho muito bom."</p> <p>EA/5/141-148 - "... se vem um colega de novo, aquele pequeno período de adaptação, não propriamente dos que já cá estão, mas daquele que vem a tentar integrá-lo, às vezes, pronto, andamos ali a estudarmo-nos um bocadinho uns aos outros mas, por exemplo, não alteramos o clima e a boa disposição das reuniões. Portanto a pessoa que vem de fora, pode estar até, numa primeira reunião, numa segunda, a observar. Pronto. Não colabora tanto, pode estar a observar. Mas ao fim da 3ª ou 4ª começa a estar perfeitamente integrado e a perceber o espírito da "coisa".</p> <p>EA/5/152-153 - "... e a capacidade que nós temos de nos protegermos também uns aos outros, isto é – o facto de nós termos às vezes dificuldades..."</p>		

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações interpessoais no grupo de recrutamento.	Caracterização das relações interpessoais.	Acolhimento e sentimento de grupo.	<p>EB/4/110-111 - "... muito recetivos à entrada dos colegas novos, que foi o meu caso, se bem que a gente já se conhecia de 2 momentos que já cá estive."</p> <p>EE/4/91-92 - "Talvez me sinta mais apoiada e mais à vontade para se tiver alguma dúvida ou algum problema também, chegar-me aos colegas e falar nisso."</p> <p>EF/7/211-215 - "Eu acho que o trabalho colaborativo realmente ajuda imenso as pessoas. Eu noto isso. Eu dou aulas há 20 anos e neste decorrer destes anos todos eu estive em vários locais onde não havia trabalho colaborativo, não havia qualquer ajuda às pessoas e eu nos primeiros anos que dei aulas, as pessoas nos primeiros anos é assim, nós aprendemos com a experiência."</p> <p>EF/8/221-226 - "E eu aprendi também que as pessoas mais velhas, ou que tendo mais tempo de serviço, prestarem ajuda aos que chegam, ou pelo menos demonstrarem a sua disponibilidade, no caso de ser necessário, eu acho que isso é muito bom, porque quem chega, e eu notei isso, quando a gente chega a um local de trabalho que não conhece, que nunca lá esteve, precisa de sentir algum calor humano e isso ajuda muito as pessoas."</p>	7	4
	Estabilidade nas relações interpessoais.		<p>EA/5/140-141 - "É assim: alterações, alterações, não porque como o clima é bom e o ambiente é bom"</p> <p>EB/4/107 - "É isso mesmo, não têm havido alterações, como eu disse há bocado."</p> <p>EC/4/110-111 - "..., este é o 2º ano que estou na escola e não posso opinar sobre isso mas, de um ano para o outro acho que não houve alterações."</p> <p>ED/5/135-136 - "Não houve assim uma grande alteração. Acho que quase desde sempre que tivemos boas relações interpessoais."</p> <p>ED/5/139-140 - "Mas de qualquer modo, em termos de entendimento, não há uma alteração tão grande assim, nos dois últimos anos."</p> <p>EF/4/118-120 - "Eu acho que não tenho verificado muitas alterações. Eu penso que o nosso tipo de relacionamento interpessoal e profissional tem-se mantido mais ou menos coerente."</p> <p>EF/4-5/120-122 - Não há assim uma evolução, ... ou a evolução que se poderá considerar, para mim, é uma evolução positiva. Nós notamos que temos vindo a melhorar o trabalho porque as ideias são sempre diferentes e a pessoa também vai evoluindo."</p>	7	5

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Relações interpessoais no grupo de recrutamento.	Reciprocidade nas relações interpessoais e profissionais.		<p>EB/4/118-119 - “Tem interferido na partilha de informação e de ideias. O facto de, primeiro, nos darmos bem e nos sentirmos bem a trabalhar em conjunto.”</p> <p>EB/5/129-133 - “Cria segurança, não é? Quando nós estamos todos em conjunto e partilhamos experiências e estamos à vontade e sabemos que ao nosso lado está alguém que está a fazer algo correto e que estamos todos a funcionar da mesma maneira, a transmitir os mesmos objetivos ou a fazer as mesmas coisas, se calhar isso cria-nos segurança e ajuda bastante nas nossas práticas, de facto. É muito bom.”</p> <p>EC/5/114-120 – “Portanto, se nós não nos sentimos bem no grupo onde estamos inseridos, obviamente a outra parte profissional também não correrá da melhor forma. Tal como acontece com os alunos, se não há empatia professor/aluno, o resto do trabalho não pode correr muito bem. A nível do Grupo é a mesma coisa. Se não há empatia entre as pessoas, o trabalho depois também vai ser alterado. Acho que depois há tendência para as pessoas, se não se sentem bem no Grupo, isolarem-se e fazerem o seu trabalho individualmente, direi mesmo solitariamente.”</p> <p>ED/5/125-132 - “Eu acho que é um bocadinho o “ovo e a galinha”. Uma coisa tem a ver com a outra. Se tens uma relação profissional é porque tens uma boa relação pessoal, ao mesmo tempo que tens uma boa relação pessoal, vai implicar a relação profissional também boa. Portanto acho que é um bocado um ciclo. Não se consegue individualizar uma relação da outra. Elas estão interligadas. Porque se tu fores uma pessoa conflituosa, não consegues ter uma boa relação profissional com os teus pares, ... dificilmente! E isso depois também se vai refletir nas relações interpessoais. Acho que não é isso que se passa.”</p> <p>ED/5/143-145 - “Se há um bom entendimento, profissionalmente, também ficas mais aberto para colaborares com a outra pessoa, e portanto se há uma maior colaboração com os teus pares, provavelmente tens um enriquecimento em termos profissionais.”</p> <p>ED/5/148-151 – “Se calhar a forma como, nos dois últimos anos temos organizado mais o trabalho, tem sido mais benéfico profissionalmente do que propriamente as relações interpessoais na prática profissional. Porque acho que temos uma boa relação interpessoal, os quatro elementos do grupo.”</p> <p>EF/5/125-127 - “As relações interpessoais, penso que ajudam na prática profissional uma vez que há uma grande relação entre as pessoas, de entreajuda e isso faz com que a prática profissional também depois também melhore.”</p>	7	4

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Benefícios do trabalho colaborativo	Individuais: • Desenvolvimento profissional.	Otimização do tempo.	EA/6/165-166 - "... e o encurtamento do espaço de tempo na realização de algumas das tarefas." EA/198-202 - "Por outro lado, o facto de nós dividirmos as tarefas, é muito importante porque assim, vai-nos economizar tempo, por um lado, e vai-nos centralizar mais naquela atividade que a gente tem para fazer, o que pode esmiuçar e até aprofundar mais um pouco as pesquisas."	2	1
		Satisfação profissional	EC/6/150-154 - "Tem trazido benefícios em todos os aspetos, não só a nível profissional, mas a nível pessoal também. A relação com os colegas é muito melhor. Não passa só naquele encontro na sala dos professores, mas falamos das dificuldades, tentamos arranjar estratégias para resolver essas dificuldades, portanto acho que é benéfico em todos os aspetos." EF/7/195-201 - "Acho que mesmo em empresas que não sejam de ensino, o trabalho decorre muito melhor e eu acho que há estudos sobre isso: que se as pessoas estiverem satisfeitas no local onde estão, com aquilo que estão a fazer, se forem reconhecidas, que o trabalho corre melhor, a pessoa sente-se mais satisfeita e as coisas fluem mais naturalmente. Tudo isso contribui. É o ambiente do trabalho, é o ambiente do local do trabalho, é as próprias turmas que nós temos, também ajuda muito a maneira como o trabalho decorre ou não decorre."	2	2
		Partilhar para evoluir	EA/6/164-165 - "Portanto, as principais vantagens do trabalho colaborativo, para mim são essencialmente a partilha dos saberes e dos conhecimentos, ..." EA/7/196-198 - "Por outro lado, também há uma maior partilha, e até o conhecimento de outras formas e outras estratégias que os colegas também abordam, relativamente aos problemas com os quais se deparam." EB/6/155-159 - "Porque, exatamente nesse trabalho colaborativo, eu tenho acesso a ideias, práticas, documentação que, em várias situações/casos, são melhores que os meus e eu posso melhorar as minhas práticas, posso melhorar a minha documentação, posso introduzir um simples PowerPoint que é muito melhor do que o meu e eu estou a ganhar só com isso, não é?" EC/5/125-128 - "A nível pessoal, acho que ajuda o professor a atingir novos horizontes. Acho que não somos "ilhas" e se trabalharmos uns com os outros os objetivos são atingidos muito mais facilmente. Acho que mais cabeças pensam mais do que uma só." ED/5/153 - "Partilha de experiências, enriquecimento, troca de opiniões, ..." EF/6/155-158 - "Tem trazido benefícios pessoais porque permite a troca e tudo o que permita a troca de ideias, de recursos, de trabalho, de ... principalmente as novas ideias, acho que tudo isso são ensinamentos com que a pessoa fica. E são novas ideias que nos permitem também de pois, se calhar, melhorar o nosso trabalho." EF/7/201-208 - "E nós temos que andar sempre à procura e à busca de estratégias. E nós sabemos disso, para meninos complicados. E acho que essa troca que nós fazemos, e a pessoa às vezes a falar com outra até nem está a trocar trabalho nenhum, mas às vezes ao falar-se uns com os outros: "olha eu às vezes eu costumo fazer isto e resulta com aquele, ..." Isso ajuda, porque dá ideias às pessoas, que nem sempre as temos. Portanto uma pessoa tem, a outra não tem e isso às vezes ajuda a que determinada atitude com determinada pessoa. Eu acho que isso é positivo."	7	5
		Reconhecimento das boas práticas dos colegas.	EB/5/137-139 - "Partilhar uma informação de colegas que têm uma coisa melhor do que eu e eu assimilo isso e introduzo na minha prática; pode ser uma ideia, pode ser um documento, ..."	1	1

		Melhora a prática individual.	<p>EC/5/129-133 - “Se eu trabalhar individualmente, provavelmente às vezes não estou a atingir, não estou a conseguir perceber onde é que as coisas estão a falhar, ou onde é que posso melhorar, ou que estratégias é que poderei usar para resolver aquela situação que se me deparou. Portanto, acho que tem muita influência o trabalho colaborativo quer na prática letiva, ...”</p> <p>ED/5-6/153-156 - “... , melhoria de materiais que individualmente possam eventualmente fazer, o facto de discutires aquilo que tu fazes com outra pessoa, pode sempre melhorar, pontos de vista diferentes que podem ser discutidos para melhorar um trabalho final, ...”</p> <p>EE/4/103-105 - “Pois trás todos os benefícios, porque isso vai-se refletir tanto a nível da transmissão para os alunos como o nosso próprio trabalho individual que temos que desenvolver, que isto depois está tudo interligado.”</p> <p>EE/4/114-116 - “Eu acho que pode melhorar, a nível de novas estratégias que a gente pode utilizar, novos conhecimentos também que a gente possa adquirir, a nível da realização das aulas, de como é que havemos lidar com os alunos, ... é isso.”</p> <p>EF/5/151 - “Acho que tem melhorado as práticas do dia-a-dia do professor.”</p>	5	4
Benefícios do trabalho colaborativo		Prática reflexiva.	<p>EA/9/258-262 - “Isso é importante porque nos ajuda também a crescer, a aferir, por um lado, e quando tivermos a praticar, ou termos que pôr aquela estratégia outra vez em prática, ver o que é que correu bem, o que é que correu mal, e evitar os erros que, por vezes cometemos, não é? Porque toda a gente comete erros.”</p> <p>EB/5/139-140 - “... , pode ser: “olha que agora, se calhar, estás-te a esquecer deste problema, se calhar convinha frisar mais isto, ou convinha relembrar aos alunos isto ou aquilo, ...”</p> <p>EB/5/147-152 - “... aumenta-nos a qualidade de resposta ao trabalho que também nos é exigido, porque nos obriga a pensar, porque estamos reunidos, dá para sistematizar ideias, dá para aprofundar, dá para ter mais tempo para pensarmos os assuntos e não estarmos a pensar individualmente e a pensarmos e a trocar ideias de modo a sair um pensamento de mais qualidade para a escola.”</p> <p>EC/5/143-144 - “Provavelmente não é tão fácil corrigir as falhas de cada um.”</p>	4	3
	Individuais: - Identidade profissional.	Uniformiza o trabalho dentro do grupo de recrutamento.	<p>EB/5/141-143 - “... , acaba por ser uma única voz, não é? O trabalho colaborativo é bocadinho isso. É estarmos todos a partilhar informação para melhorar a nossa prática individual, mas ao mesmo tempo, sermos ali quase “um só”.</p> <p>ED/6/160-163 - “... , aferição de critérios, por exemplo, quer critérios de avaliação final de período, de final de ano, na prática letiva também aferição de alguns critérios em termos de atitudes, aferição de critérios de avaliação dentro do próprio grupo disciplinar, ...”</p> <p>EF/5/145-148 - “... , os recursos são idênticos senão iguais, a maior parte das vezes, e isso faz com que o resultado final que seja melhor.” O ponto da situação que a pessoa faz permite fazer os reajustes necessários para que a pessoa chegue a um resultado final que seja melhor.”</p>	3	3

	Alunos	Melhora os resultados dos alunos.	<p>EB/6/159-160 - “Ganho eu, e ganham os alunos, que ainda ganham mais do que eu. Portanto isso é positivo, ... e vice-versa.”</p> <p>EC/5/128-129 - “A nível dos alunos, na prática letiva, acho que depois também se reflete nos resultados.”</p> <p>EC/5/133-134 - “..., quer a nível do professor, quer depois também nos resultados dos alunos.”</p> <p>ED/6/174-177 - “Permitir a aferição de critérios é um benefício para a prática profissional, o facto de os elementos funcionarem com os mesmos critérios de avaliação para todos os alunos que têm, eu acho que é um benefício para os alunos, e não haver opiniões díspares no final do período.”</p> <p>EE/4/99-100 - “Isso também vai-se refletir para transmitir aos próprios alunos. Coisas novas, ... é sempre importante!”</p> <p>EF/5/143-144 - “..., acho que ajuda mais os alunos também, porque como é feito o ponto da situação com regularidade, ...”</p> <p>EF/5/151-152 - “Acho que tem melhorado também os resultados dos alunos.”</p>	7	5
Benefícios do trabalho colaborativo	Grupo de recrutamento.	Bem-estar.	<p>EA/6/172-173 - “..., estando todos a trabalhar no mesmo sentido, o espírito de entreajuda é bastante maior.”</p> <p>EA/8/246-247 - “Na minha prática profissional, os benefícios, como te digo, é por um lado, ter um certo amparo, e aumenta a própria autoconfiança, ...”</p> <p>ED/6/179-182 - “Dá a sensação de bem-estar, de não estares sozinho, de não ser individual, se houver alguma coisa que corra menos bem, o facto de se poder partilhar essas experiências também com os outros colegas, o facto de poder haver uma entreajuda, é um benefício pessoal.”</p> <p>EF/6/177-180 - “..., e isso ajuda um bocadinho, o bem-estar da pessoa, a parte psicológica. Acho que temos que ter alguns benefícios psicológicos que nos ajudem a encarar a nossa profissão com otimismo, que às vezes nem sempre é possível.”</p>	4	3
		Eficiência.	<p>EB/5/146-148 - “Eu acho que, para já, aumenta a eficiência do trabalho que nos é exigido pela escola, aumenta-nos a qualidade de resposta ao trabalho que também nos é exigido, ...”</p> <p>EC/5/142-143 - “Se trabalharmos individualmente, acho que as coisas não correm tão bem, os resultados não são tão visíveis.”</p> <p>ED/6/167-168 - “Eu acho que os grupos quando têm trabalho colaborativo, o funcionamento acaba por ser melhor.”</p>	3	3

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Do individual para o coletivo.	Constrangimentos ao modelo de trabalho colaborativo.	Dificuldade de disseminação das boas práticas.	EA/8/231-233 - "... daquilo que se passa realmente no meu grupo, já não é a mesma coisa que se passa a nível de departamento e acho que também é o salto que tem que se dar."	1	1
		Predisposição para a mudança	EE/5/129-133 - "Sim, também, predisposição. Tem que haver uma certa abertura. Não é a pessoa pensar "Eu já sei tudo e não preciso que mais ninguém me traga para cá coisas, porque eu sei, eu é que faço!". A gente tem que ter sempre uma mentalidade aberta e pensarmos sempre que nunca sabemos tudo! Estamos sempre a aprender. Isso é que é importante."	1	1
		Mudança do paradigma.	EF/6/168-177 - "Aqui há uns anos não se falava no trabalho colaborativo. Acho que as pessoas tinham muita dificuldade em trabalhar em conjunto, acho que havia um bocadinho a ideia de que: "o que é meu, é meu", "o que eu sei, é para mim e tu se quiseres aprendes sozinho". Acho que nós andamos na vida para nos ajudarmos uns aos outros e tudo aquilo que eu tenho, partilho. Eu dou às pessoas, eu partilho, eu forneço a informação todo que tenho, não tenho problemas nenhuns, assim como gosto de saber e que partilhem comigo porque eu acho que isso é muito positivo. É positivo para toda a gente: é positivo para quem partilha, é positivo para quem recebe, é positivo depois para aquilo que nós vamos dar aos alunos, é positivo para as relações interpessoais entre as pessoas."	1	1
		Resistência à mudança.	EA/9-10/271-284 - "..., há uma tendência cada vez mais para uma abertura. O que é certo é que muitos de nós ainda olhamos um bocadinho para o nosso "umbigo" e queremos ser, passo o termo, "trabalhador independente" e esse "trabalhador independente" é: eu faço, eu ponho, eu disponho e não tenho nada que partilhar com o outro. Ainda há essa postura. Outra postura é "ter medo de, ...", "ter medo de partilhar". "Se calhar não estou a fazer bem!", "Porque agora vou ser alvo de crítica e estou a trabalhar com um igual, e podem achar que eu estou a fazer menos bem, ... podem-me dizer mas podem não me dizer, mas de qualquer maneira, ficam com a ideia que eu não sou aquilo que acho que faço!". Isso também é uma postura. Eu acho as pessoas que têm de se deixar dessas inibições, porque todos erramos, e o que mais que a gente tem que fazer é aprender com o erro, e quanto mais partilhar, mais a gente toma consciência dos erros que tem cometido, ou possa vir a cometer, mas também começar a ter ferramentas para os superar. Eu acho que é mais nesse sentido." EF/7/191-194 - "Eu acho que sim, porque se calhar as pessoas têm um bocado de, se calhar, não sei se é receio, ou se calhar é um bocadinho aquela mentalidade que antigamente as pessoas tinham, de partilhar a sabedoria. Acham que vão perder alguma coisa com isso! Querem tudo para elas e para os outros não." EF/7/208-211 - "Se calhar há pessoas que ainda acham, ... ainda há um bocadinho de resistência, porque se calhar têm um bocadinho, ... lá está, aquele medo das pessoas partilharem, ... da partilha. Gostam de guardar para si. Mas eu acho que têm mais a perder, ... acho eu, é a minha ideia."	3	2

		Coexistência de diferentes culturas profissionais.	<p>EB/7/195-199 - “A articulação curricular é uma das grandes dificuldades, por exemplo, sinceramente. Fazer a articulação curricular sem estamos a pensar também nos programas que já foram decididos e nas planificações que já foram debatidas e feitas no grupo, é trabalhar 2 vezes, às vezes, e choca essa organização. Eu acho que esse é um dos grandes problemas, mas de difícil resolução.”</p> <p>EB/7/202-205 - “Ao nível dos conselhos de turma, agora, ... não é? E esse trabalho muitas vezes choca com o trabalho que se faz nos grupos disciplinares. Há aqui um choque de organização, no trabalho organizativo, de resposta, por um lado, que não é a resposta que interessa no trabalho dos conselhos, ...”</p>	2	1
--	--	--	---	---	---

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	F.a	
				U.r	U.e N=6
Otimização do modelo de trabalho colaborativo	Crença no modelo.		EA/8/218 - “Pode. Na minha opinião, acho que sim, acho que pode melhorar mais.” EB/6/163 - “Eu diria que é uma coisa pontual, ...” EC/6/157 - “Eu acho que sim. Podemos sempre atingir mais.” ED/6-7/185-189 - “Pode sempre melhorar, ... “o bom é inimigo do ótimo”. Mesmo que se considere que se faz um bom trabalho, pode sempre melhorar. E mesmo que tu não estejas a vislumbrar, neste momento, um aspeto particular em que possas melhorar, progressivamente o futuro vai-te dizendo alguns aspetos em que podes sempre melhorar.” EF/6/161-162 - “Eu acho que pode sempre melhorar. Tudo pode sempre melhorar na vida. É essa a ideia que eu tenho.”	5	5
	Perspetivas de evolução.	Aperfeiçoamento do trabalho entre os pares.	EA/8/220-228 – “Uma vez que o grupo já tem as suas ideias e as suas orientações bem definidas, podemos passar agora para uma outra fase, que eu acho que é a fase mais gira e mais aliciante, que é uma fase de experiências. Tentar, de acordo com problemas que tenhamos ao nível da avaliação ou ao nível do comportamento do aluno em sala de aula, fazer pequenos projetos, em que nós nos possamos auto acompanhar uns aos outros, no sentido de podermos colaborar nas soluções e até apresentar várias soluções e até experimentá-las. Portanto já é uma outra fase, na minha opinião, mas uma fase que não deixa “não” de ser muito importante.” EC/6/157-162 - “Eu acho que em todos os aspetos. As coisas estão sempre a mudar. Por exemplo, quando estamos a lecionar uma unidade, há coisas que não correram muito bem, no próximo ano nós já sabemos, a nível da planificação, o que é que não correu tão bem, podemos corrigir. Nesse aspeto, conversamos e cada um dá a sua opinião, vemos o que correu menos bem e o que é que podemos melhorar.” ED/7/191-193 - “E se mesmo fora do nosso grupo, se alguém fizer alguma coisa que nós vejamos que realmente valeu a pena, é uma prática a adotar também, as experiências dos outros grupos. Portanto, pode-se sempre evoluir!”	3	3
		Melhorar os resultados dos alunos.	EF/6/162-165 - “Melhorar ainda mais os resultados, que é esse o objetivo das metas finais. Melhorar ainda mais os resultados dos alunos. Melhorar mais a prática letiva, mais o nosso trabalho, o trabalho do dia-a-dia, mais também a motivação dos alunos.”	1	1

<p>Otimização do modelo de trabalho colaborativo</p>	<p>Perspetivas de evolução.</p>	<p>Necessidade de mais tempo.</p>	<p>EB/6/163-171 - "... dado que o fazemos com regularidade, deveríamos, se calhar, ter mais tempo disponível para isso. Eu acho que é importante. Ali se pode fazer muito mais do que atualmente se faz. Nós estamos, ... não conseguimos estar mais do que 90 minutos, nem sempre conseguimos ter os colegas todos. Não é por isso que não deixamos de avançar e trabalhar, mas poderia haver uma forma, que é muito difícil de conseguir concertar/conciliar, que é: os colegas terem mesmo ali, naquela semana, algum tempo disponível para poderem trabalhar sempre em conjunto e estarem sem problemas de que alguém tem aula, ou alguém, ...: " estamos à espera de outro para fazer isto e para fazer aquilo".</p> <p>EC/6/(165-170) - "Eu não estou a ver muito bem como. Porque, normalmente nós temos no horário uma hora para trabalho colaborativo. Nós ultrapassamos muito essa hora e nem reunimos sempre naquele horário, reunimos sempre que é necessário, muitas vezes, fora do horário, outras vezes vimos mais cedo, fora das aulas. Não estou a ver em termos imediatos, em que é podemos melhorar mais. Pelo menos a curto prazo. Mas provavelmente, sim. "</p>	<p>2</p>	<p>2</p>
--	---------------------------------	-----------------------------------	--	----------	----------

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

ANEXO 3

Questionário

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Questionário de Investigação

Este questionário de investigação pretende recolher dados relativos a um estudo de investigação na área da Supervisão Pedagógica.

A sua colaboração é fundamental, porque nos permite obter informação necessária acerca dos aspetos em estudo.

Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas opiniões e perceções pessoais que, podendo ser diferentes, são igualmente valiosas.

Por favor, certifique-se de que responde a todo o questionário. Se se enganar, anule a resposta onde cometeu o erro e responda novamente.

As informações prestadas serão tratadas de forma anónima e confidencial e destinam-se exclusivamente aos fins deste estudo, pelo que não deve assinar este questionário.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Parte A

Por favor responda a todos os itens marcando X na resposta que corresponde a cada uma das situações.

1. Grupo etário

22-29 30-39 40-49 50-59 > 59

2. Anos de serviço na profissão docente

1-5 6-10 11-25 26-35 >35

3. Anos de serviço na escola atual

1-5 6-10 11-25 26-35 >35

4. Nível(eis) de ensino que leciona

2º ciclo 3º ciclo Secundário Outro _____

5. Departamento curricular a que pertence:

6. Grupo de recrutamento _____ - _____
(código) (disciplina/s)

7. Categoria profissional

É Professor do Quadro de Escola/Agrupamento? Sim Não

Outra _____

Do Individual para o Coletivo:**Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.****Parte B**

Por favor, responda (nos dois quadros) a todos os itens marcando X na resposta que melhor descreve a sua opinião, de acordo com a escala seguinte:

Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre
1	2	3	4

Na escola onde exerço a minha profissão, ...

1	Os professores compreendem os meus problemas e necessidades.	1	2	3	4
2	Os professores adotam as sugestões dos colegas.	1	2	3	4
3	As minhas capacidades são reconhecidas pelos meus colegas.	1	2	3	4
4	Os professores estão dispostos a ajudar os colegas, nas tarefas que são da sua responsabilidade.	1	2	3	4
5	Em situações de grande pressão, os professores pedem ajuda aos colegas.	1	2	3	4
6	Em situações de grande pressão, os professores oferecem-se para ajudar os seus colegas.	1	2	3	4
7	Eu estou disposto a ajudar um colega numa tarefa que é da sua responsabilidade.	1	2	3	4
8	Tenho boas relações interpessoais com a generalidade dos meus colegas.	1	2	3	4
9	Existem boas relações interpessoais entre os professores.	1	2	3	4
10	Na minha escola existem espaços apropriados ao desenvolvimento do trabalho colaborativo.	1	2	3	4
11	Os horários favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo.	1	2	3	4

No meu grupo de recrutamento, ...

12	Costumo dar sugestões aos meus colegas de grupo de recrutamento sobre melhores formas de realizarem as suas tarefas.	1	2	3	4
13	Para mim é importante que o meu grupo de recrutamento tenha sucesso.	1	2	3	4
14	Identifico-me com os interesses e valores dos meus colegas do grupo de recrutamento.	1	2	3	4
15	As pessoas do meu grupo de recrutamento sabem que podem confiar umas nas outras.	1	2	3	4
16	No meu grupo de recrutamento as pessoas tratam-se umas às outras como amigas.	1	2	3	4
17	No meu grupo de recrutamento todas as pessoas colaboram entre si.	1	2	3	4
18	No meu grupo de recrutamento apenas trabalho colaborativamente quando solicitado pelas hierarquias.	1	2	3	4
19	Não trabalho colaborativamente porque me considero autossuficiente.	1	2	3	4
20	No meu grupo de recrutamento trabalho colaborativamente com todos os meus colegas.	1	2	3	4
21	Trabalho colaborativamente com colegas de outros grupos de recrutamento.	1	2	3	4
22	Trabalhar colaborativamente representa uma sobrecarga de esforço.	1	2	3	4
23	Trabalhar colaborativamente aumenta o meu bem-estar profissional.	1	2	3	4
24	Valorizo mais o trabalho colaborativo espontâneo.	1	2	3	4
25	O trabalho colaborativo resume-se à partilha de ideias e de materiais.	1	2	3	4
26	Não trabalho colaborativamente porque não sinto confiança nos meus colegas.	1	2	3	4

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Parte C

1. Descreva, de forma resumida, uma experiência de trabalho colaborativo em que tenha participado.

2. Como avalia a experiência que descreveu, em termos pessoais e em relação aos seus alunos?

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

3. Por favor, utilize este espaço para fornecer qualquer informação adicional que considere pertinente.

ANEXO 4
Tratamento dos dados da parte B
do questionário

Do Individual para o Coletivo:

Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.

Resultados da parte B do questionário

Na escola onde exerço a minha profissão, ...

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre	(n = 52)
Os professores compreendem os meus problemas e necessidades.	1	3	41	7	
Os professores adotam as sugestões dos colegas.	0	6	46	0	
As minhas capacidades são reconhecidas pelos meus colegas.	0	6	41	5	
Os professores estão dispostos a ajudar os colegas, nas tarefas que são da sua responsabilidade.	0	6	42	4	
Em situações de grande pressão, os professores pedem ajuda aos colegas.	0	15	36	1	
Em situações de grande pressão, os professores oferecem-se para ajudar os seus colegas.	0	13	37	2	
Eu estou disposto a ajudar um colega numa tarefa que é da sua responsabilidade.	0	1	35	16	
Tenho boas relações interpessoais com a generalidade dos meus colegas.	0	1	23	28	
Existem boas relações interpessoais entre os professores.	0	2	40	10	
Na minha escola existem espaços apropriados ao desenvolvimento do trabalho colaborativo.	11	29	12	0	
Os horários favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo.	5	33	14	0	

Do Individual para o Coletivo:**Estudo de Caso de uma Experiência de Promoção de Trabalho Colaborativo Docente.****No meu grupo de recrutamento, ...**

	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre	(n = 52)
Costumo dar sugestões aos meus colegas de grupo de recrutamento sobre melhores formas de realizarem as suas tarefas.	0	12	36	4	
Para mim é importante que o meu grupo de recrutamento tenha sucesso.	1	0	13	38	
Identifico-me com os interesses e valores dos meus colegas do grupo de recrutamento.	1	3	37	11	
As pessoas do meu grupo de recrutamento sabem que podem confiar umas nas outras.	1	8	2	15	
No meu grupo de recrutamento as pessoas tratam-se umas às outras como amigas.	0	7	33	12	
No meu grupo de recrutamento todas as pessoas colaboram entre si.	0	10	25	17	
No meu grupo de recrutamento apenas trabalho colaborativamente quando solicitado pelas hierarquias.	14	22	13	3	
Não trabalho colaborativamente porque me considero autossuficiente.	30	20	2	0	
No meu grupo de recrutamento trabalho colaborativamente com todos os meus colegas.	0	6	30	16	
Trabalho colaborativamente com colegas de outros grupos de recrutamento.	1	13	35	3	
Trabalhar colaborativamente representa uma sobrecarga de esforço.	13	27	10	3	
Trabalhar colaborativamente aumenta o meu bem-estar profissional.	0	4	32	16	
Valorizo mais o trabalho colaborativo espontâneo.	0	7	24	21	
O trabalho colaborativo resume-se à partilha de ideias e de materiais.	6	26	19	1	
Não trabalho colaborativamente porque não sinto confiança nos meus colegas.	37	15	0	0	

ANEXO 5
Tratamento dos dados da parte C
do questionário

Parte C – Questão 1 – Descrição sumária de uma experiência de trabalho colaborativo

Tema	Indicadores	F.a		N.R. (1)
		U.r	U.e N=6	
“Feira Medieval”	“Feira Medieval, organização de materiais e atividades”.	8		
	“Foi um projeto que exigiu grande trabalho de grupo, tanto ao nível interno, com a nível externo. No que diz respeito ao nível interno, ouve uma grande adesão dos colegas, no entanto, nutou-se alguma resistência inicial, devido ao trabalho extra-horário que o projeto exigia. Ao nível externo, o sistema burocrático e o desejável trabalho colaborativo dos vários agentes da comunidade educativa, nem sempre foi fácil.”	1		
“Mostra de Projetos”	“Dinamização/ Organização de atividades integradas no PAA - Mostra de Projetos.”	1		
“Dia da Europa”	“Comemoração do Dia da Europa.”	1		
“Semana das Línguas”	“Participação na semana das Línguas colaborando com vários colegas de outras disciplinas.”	2		
Visitas de estudo	“Numa recente visita de estudo à Casa Fernando Pessoa e a diversos locais da baixa lisboeta, organizei com duas colegas uma visita de carácter cultural bastante proveitosa,…”	1		
Elaboração de materiais pedagógicos	“Elaboração conjunta das matrizes e respetivas fichas de avaliação.”	6		
	“Realização de fichas de diagnóstico inicial e de exames de equivalência à frequência de 9º ano.”	4		
	“Criação de um banco de dados/materiais, em que cada colega contribui com materiais que submetem à apreciação do grupo, ... que será colocado à disposição dos colegas de outros departamentos.”	1		
	“Houve necessidade de preparar as aulas de um tema de 3º ciclo. Todos os colegas trouxeram ideias e materiais que foram analisados e melhorados. Os colegas que lecionam turmas do ensino secundário, também colaboram.”	3		
	“Análise dos novos programas e elaboração de um glossário de termos.”	4		
	“Reuni-me com mais dois colegas para realizar um guião de leitura sobre uma determinada obra. O trabalho desenvolvido foi mais profícuo, porque houve mais ideias e foi mais fácil de elaborar e até nos divertimos ao fazê-lo.”	1		
Uniformização de formas de atuação	“Definição de critérios e estratégias.”			
	“Criação de um documento de autoavaliação de competências de Geografia para o 3º ciclo e ensino secundário.”	4		
Sala de Estudo	“Coordenação da sala de estudo: todas as decisões e tarefas são realizadas conjuntamente com a partilha e consideração dos pontos de vista.”	1	41	11

Parte C – Questão 2 – Avaliação da experiência anterior em termos pessoais e em relação aos seus alunos.

Tema	Indicadores	F.a		N.R. (1)
		U.r	U.e N=6	
Em termos pessoais	<i>“Boa”/“Muito boa”.</i>	25		
	<i>“Em termos pessoais foi muito enriquecedora”.</i>	10		
	<i>“Foi bastante gratificante o esforço reconhecido pelos colegas, demonstrando que vale a pena o trabalho colaborativo”.</i>	3		
	<i>“Foi muito interessante e aproximou-nos ainda mais, pessoalmente e profissionalmente. Existe muita confiança”.</i>	1		
	<i>“... ajudaram-me a rever procedimentos e a organizar-me melhor em cada situação, dado que a experiência e vivência de outros colegas pode melhorar o nosso desempenho”.</i>	1		
	<i>“É mais agradável e rápido trabalhar em conjunto com outros colegas,”.</i>	2		
	<i>“De um modo geral, a partilha de informação e a definição conjunta de estratégias facilita o meu trabalho, rentabiliza o meu tempo, ...”.</i>	1		
	<i>“Porque considero que é sempre uma mais-valia partilharmos as nossas ideias e opiniões”.</i>	1		
	<i>“... porque se conhecem outras abordagens dos mesmos temas. Permite atualizar os materiais e atualizá-los com a atualidade”.</i>	1		
Em relação aos alunos	<i>“... é sempre um ganho, poderem beneficiar de um trabalho conjunto dos professores que lecionam o mesmo nível de ensino”.</i>	2		
	<i>“Os alunos percebem que os professores trabalham de forma concertada”.</i>	2		
	<i>“Relativamente aos alunos, entendo que os mesmos beneficiam ao contactar com professores externos à turma”.</i>	1		
	<i>“... é mais motivador, dado que há maior diversidade de materiais e a sua atualidade facilita a compreensão dos conceitos”.</i>	4		
	<i>“... mostra aos alunos que o diálogo entre os docentes também existe para promover o seu bem-estar e sucesso”.</i>	1		
	<i>“Os alunos ganham também com isto, porque os materiais e estratégias têm mais qualidade”.</i>	4		
	<i>“... envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, autoridades locais e nacionais (Junta de Freguesia, Bombeiros, GNR), professores alunos e auxiliares”.</i>	1		
	<i>“... se o trabalho é focado nos alunos, qualquer melhoria do nosso desempenho se reflete no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, e por conseguinte, no atingir de objetivos/metasp da escola”.</i>	1		
	<i>“Apesar da turma ser complicada, os objetivos foram amplamente alcançados, com o envolvimento de quase todos os alunos”.</i>	2		
	<i>“Para os alunos, na sua generalidade, revelou-se única, no sentido de que, dificilmente a maioria dos alunos poderão voltar a participar num evento com estas características (Feira Medieval)”.</i>	1		
<i>“Para os alunos, o resultado nem sempre é visível.” (No caso de não haver trabalho colaborativo no grupo disciplinar).</i>	1	38	14	

Parte C – Questão 3 – Outras informações adicionais.

Tema	Indicadores	F.a		N.R. (3)
		U.r	U.e N=49	
Dificuldade em trabalhar colaborativamente.	<i>“Em Filosofia, trabalha-se em conjunto, ou pelo menos alguns professores faziam-no. Hoje, é mais difícil, devido ao acréscimo de trabalho do professor, à falta de tempos comuns e de espaços disponíveis”.</i>	1		
	<i>“Penso que o grupo disciplinar não está preparado para trabalhar colaborativamente”.</i>	1		
Incremento das relações pessoais.	<i>“Entre os colegas, deveria haver mais diálogo, pois muita gente não se dá a conhecer e ficamos sem saber quem são durante o ano todo, também deveriam pensar um pouco nos colegas deslocados, pois por vezes falta-lhes um pouco de humanismo!!!”.</i>	1		

TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Parte C – Questão 1 – Descrição sumária de uma experiência de trabalho colaborativo

Tipologia das atividades				
Para a comunidade	Para a comunidade escolar	Trabalho/organização pedagógica	Individualismo	
Feira Medieval	Dia da Europa	Elaboração de materiais pedagógicos	<i>☒ “Nunca trabalhei colaborativamente”.</i>	
Mostra de Projetos	Semana das Línguas	Uniformização de formas de atuação		
-----	Visitas de estudo	Sala de estudo		
	Decorações da escola	Aferição e análise dos resultados escolares		
	-----	Atividades do Grupo de Recrutamento		
		Tarefas burocráticas		
	Tarefas multidisciplinares			
Total	2	4	7	1

Nível de envolvimento dos docentes							
Para a comunidade	Frequência	Para a comunidade escolar	Frequência	Trabalho/organização pedagógica	Frequência	Individualismo	Frequência
Feira Medieval	9	Dia da Europa	1	Elaboração de materiais pedagógicos	19	<i>“Nunca trabalhei colaborativamente”.</i>	1
Mostra de Projetos	1	Semana das Línguas	2	Uniformização de formas de atuação	4		
-----	-----	Visitas de estudo	1	Sala de estudo	1		
		Decorações da escola	3	Aferição e análise dos resultados escolares	1		
		-----	-----	Atividades do Grupo de Recrutamento	6		
				Tarefas burocráticas	4		
		Tarefas multidisciplinares	1				
	10		7		36		1

Parte C – Questão 2 – Avaliação da experiência anterior em termos pessoais e em relação aos seus alunos.

Em termos pessoais			
Boa/Mt°. Boa Enriquecedora	Reforço das relações Interpessoais e profissionais	Melhoria das práticas profissionais	Otimização do tempo
38	3	3	1

Em relação aos alunos			
Melhor qualidade do ensino/aprendizagem	Uniformização vs Sucesso	Envolvimento das famílias e agentes da comunidade	Menor eficácia do Trabalho individual
14	3	2	1

Parte C – Questão 3 – Outras informações adicionais.

Dificuldade em trabalhar colaborativamente.	Incremento das relações pessoais.	Não respondeu
2	1	49

