

DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO – ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA PROMOTORA DE TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE

José Reis-Jorge, Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC),
reisjorge@isec.universitas.pt

Mário Laranjo, Agrupamento de Escolas Michel Giacometti, laranjo.mario@gmail.com

Resumo: As rápidas transformações sociais, políticas e económicas ocorridas no mundo ocidental exigem dos professores respostas adaptativas a um quotidiano cada vez mais mutável, exigente e global. Esta conjuntura aponta para a necessidade da adoção de modalidades de trabalho diferentes do tradicional modelo individualista. Apesar dos benefícios atribuídos ao trabalho colaborativo em termos de crescimento profissional dos professores e consequente melhoria da qualidade do ensino, continua a verificar-se uma forte resistência à adoção de novos modelos de trabalho entre pares. No entanto, ainda que lentamente há casos de escolas e agrupamentos onde esta tendência tem sido contrariada. O presente artigo 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. Constituiu objetivo geral do estudo compreender o impacto das medidas promotoras do modelo de trabalho colaborativo nas relações pessoais e nas dinâmicas profissionais dos professores, com base nas perceções dos inquiridos relativamente às dinâmicas emergentes e aos fatores facilitadores ou constrangedores do processo de implementação do novo modelo de trabalho. Face à natureza e objetivos do estudo, foi adotada uma metodologia mista através da conjugação de dados qualitativos e quantitativos, envolvendo os docentes dos diversos grupos de recrutamento da Escola em análise. Os resultados do estudo sugerem que a transição da cultura de trabalho individualista para uma cultura de trabalho colaborativo requer a existência de uma fase intermédia de conexão conducente a uma cultura profissional de integração e colaboração plena.

Palavras chave: culturas profissionais docentes; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional.

Introdução

A importância do trabalho colaborativo tem sido posta em evidência com base em fundamentos de três áreas teóricas principais. No campo da Psicologia, as teorias da cognição demonstram a produtividade do trabalho colaborativo com base no papel das interações sistemáticas e orientadas como fatores de dinamização dos processos cognitivos, bem como na importância da exposição do pensamento e da discussão para a resolução de problemas e apropriação de novo conhecimento. No campo das Teorias das Organizações o valor do trabalho colaborativo surge associado a fatores como a liderança, a competência colaborativa e a disposição dos atores para intervir em grupo. No campo da Sociologia, os estudos da

profissionalidade e das profissões associam a qualidade do desempenho a práticas colaborativas de carácter sistemático, quer em termos de produção de conhecimento, quer em termos de prática profissional.

No que respeita à profissão docente, a valorização do trabalho colaborativo surge alicerçada nos pilares teóricos atrás enumerados, aliada às suas dimensões éticas, relacionais e formativas e ao conceito de “comunidades de aprendizagem” (Darling-Hammond, 1996) como meio de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade do ensino (Shulman e Shulman, 2004). Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, continua a verificar-se a existência de múltiplos casos de resistência à adoção de novos modelos de trabalho (Tardif e Lessard, 2005; Roldão, 2007). No entanto, existem casos de escolas e agrupamentos onde esta tendência tem vindo a ser contrariada, em parte por influência de opções assumidas pelos órgãos de gestão neste sentido.

O presente artigo emerge de um estudo de caso mais vasto (Laranjo, 2012) de uma Escola 2,3/S do distrito de Setúbal, que teve como objetivo compreender o impacto da implementação de um conjunto de medidas promotoras do trabalho colaborativo e as suas implicações nas relações interpessoais e nas dinâmicas profissionais dos professores envolvidos.

Cultura profissional docente: colaboração versus individualismo

A perceção do *modus operandi* dos professores implica a compreensão das culturas profissionais em que estão inseridos. Hargreaves (1992) identificou quatro culturas de trabalho docente: *o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração*, tendo cada uma delas diferentes implicações no desempenho do professor e na mudança educativa.

O individualismo

Os fatores mais frequentemente referidos para justificar o individualismo docente prendem-se com as condições de isolamento físico e da organização celular das salas de aula típicos da arquitetura tradicional das escolas (Fullan e Hargreaves, 2001; Damiani, 2008). É um modelo de organização do trabalho escolar que não estimula a discussão em equipa nem a coresponsabilização pelos resultados alcançados e que pode representar uma forma de economia racional de esforço e uma estratégia adaptativa face a um ambiente pressionado e constrangedor (Hargreaves, 1998).

A balcanização

Quando os professores interagem apenas em pequenos grupos ou subgrupos, como são exemplo os grupos disciplinares ou de recrutamento, 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, denominada por Hargreaves (1998) de “*cultura balcanizada*”, gera estatutos e visibilidades diferentes dos docentes na escola, favorecendo o aparecimento de nichos e micro políticas tendentes a criar escudos de proteção entre os grupos disciplinares e os diferentes níveis de ensino. Fortemente enraizada na estrutura do ensino multidisciplinar, esta cultura profissional compromete a consecução articulada dos objetivos, metas e finalidades da escola, dado que não favorece a comunicação profissional nem a adoção de estratégias partilhadas. Consequentemente, limita as oportunidades de desenvolvimento profissional e reduz o potencial que reside na mobilização das diversas especificidades, de forma a dar resposta aos desafios cada vez mais exigentes colocados à instituição escolar.

A colegialidade artificial

A colegialidade artificial assenta em relações de colaboração que “não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (Hargreaves, 1992: 219), mas que se estabelecem por imposições de carácter administrativo, assumindo um carácter artificial, superficial ou até mesmo contraproducente (Fullan e Hargreaves, 2001; Sanches, 2000). Desta forma, obriga a uma postura individual de conformismo, dado limitar o contributo criativo de cada docente na realização do trabalho. Dada a predominância da simples e repetitiva realização de tarefas de acordo com as regras instituídas, este modelo pode representar uma sobrecarga de trabalho improdutivo para o desenvolvimento profissional, não rentabilizando o potencial individual de cada professor.

A colaboração

As culturas de colaboração distinguem-se por serem espontâneas, de adesão voluntária, orientadas para o desenvolvimento, independentes da determinação espacial e temporal, e por terem resultados dificilmente previsíveis (Hargreaves, 1998). Contrastando com o individualismo, são sustentadas em relações interpessoais fortes, geradoras de confiança entre os pares, permitindo a partilha de êxitos, inseguranças e angústias e originando momentos de apoio e abertura tendentes à resolução conjunta de problemas. Trata-se essencialmente de “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” (Roldão, 2007:27).

Segundo Hargreaves (1998) não existe uma colaboração ou colegialidade “real” ou “verdadeira”, mas sim formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos. Little (1990), por sua vez, enfatiza o facto de nem todas as formas de colegialidade existentes serem geradoras de mudança,

devendo a autonomia colaborativa ser atingida através de uma sucessão de patamares evolutivos. Em nossa opinião, a balcanização poderá, em certos casos, ser vista como uma forma de “individualismo” coletivo, sendo que a colegialidade artificial pode, na opinião de Day (2001), representar um estágio na viragem das culturas individualistas ou balcanizadas, rumo a culturas genuinamente mais colaborativas, pelo que, em nosso entender, falar de colaboração e de colegialidade é aludir a diferentes graus do mesmo fenómeno.

Do individual para o coletivo – estudo de caso

O trabalho de investigação apresentado no presente artigo emerge de um estudo de caso (Yin, 1994) de uma Escola 2,3/S do distrito de Setúbal (Laranjo, 2012) para o qual foi adotada uma metodologia mista e que decorreu em duas fases: uma primeira fase exploratória, de abordagem predominantemente qualitativa, e uma segunda fase de cariz quantitativo. Dadas as limitações em termos de extensão do texto, o estudo aqui apresentado centra-se especificamente na parte qualitativa da pesquisa. Importa salientar, desde já, que a análise dos dados quantitativos recolhidos através de questionário aplicado a um total de 52 professores dos vários grupos de recrutamento forneceu resultados que confirmam, na generalidade, os resultados aqui apresentados (Laranjo, 2012).

Caracterização do caso em estudo

O caso em estudo trata-se da escola-sede de um dos agrupamentos da localidade em que está sediada, com um corpo de 75 docentes distribuídos pelos 2º e 3º ciclos do ensino básico e pelo ensino secundário. Esta escola constitui, em nosso entender, um caso de estudo 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.

Objetivos e questões orientadoras

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 funcionaram como questões orientadoras do estudo:

1. perceber as dinâmicas emergentes ao longo do processo de implementação do modelo de trabalho colaborativo;
2. analisar as perceções 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.

Método

Para a fase exploratória do estudo foi desenvolvida e aplicada uma entrevista semiestruturada (Cohen, Manion & Morrison, 2000) a 6 docentes da escola em questão, selecionados com base nas aparentes dinâmicas de trabalho demonstradas, reunindo assim as características essenciais do fenómeno em estudo. Estes 6 professores apresentavam uma

experiência profissional compreendida entre os 18 e os 30 anos de serviço docente, eram todos detentores do grau académico de licenciatura e de 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 bidisciplinar 200 (História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa – 2º ciclo do ensino básico).

O guião da entrevista inclui seis blocos, os dois primeiros dos quais destinados à legitimação da entrevista e à caracterização dos entrevistados. Os blocos 3, 4, 5 e 6 visavam, respetivamente, identificar as dinâmicas de trabalho existentes entre os professores, identificar as possíveis alterações emergentes nas relações profissionais em resultado das medidas adotadas na escola, conhecer as perceções dos entrevistados relativamente às relações interpessoais estabelecidas e identificar as vantagens percebidas pelos entrevistados e as suas perspetivas acerca da otimização do modelo de trabalho colaborativo.

As entrevistas, com a duração de 45-60 minutos cada, foram gravadas em suporte áudio com a devida permissão dos entrevistados, e transcritas *verbatim*. A análise de conteúdo dos dados das entrevistas foi realizada segundo o método de comparação constante (Lincoln & Guba, 1985). Por questões de anonimato e rigor científico, as transcrições das entrevistas apresentadas ao longo do texto aparecem codificadas de acordo com o seguinte exemplo: EA/5/125-128 (Entrevistado A/página 5/linhas 125-128).

Resultados

A análise dos dados recolhidos permitiu identificar quatro temas principais: (a) relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola; (b) relações profissionais entre os docentes; (c) benefícios do trabalho colaborativo; (d) constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo.

(a) Relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola

No que respeita às relações interpessoais os aspetos mais valorizados pelos docentes dizem respeito à empatia, às relações humanas, ao bom acolhimento dos novos colegas e à existência de um forte sentimento de grupo. Emerge no discurso dos entrevistados uma relação forte de reciprocidade desta variável com as relações profissionais existentes, sendo difícil discernir qual destas dimensões tem maior preponderância. O seguinte depoimento é ilustrativo deste sentimento:

Eu acho que é um bocadinho o “ovo e a galinha”. Uma coisa tem a ver com a outra. Uma boa relação pessoal vai implicar uma relação profissional também boa. Portanto acho que é um bocado um ciclo. Não se consegue individualizar uma relação da outra. Elas estão interligadas. (ED/5/125-128)

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 como elementos propiciadores do surgimento de relações profissionais de colaboração. 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 (Day, 2001).

(b) Relações profissionais

Outros aspetos importantes salientados pelos entrevistados relacionam-se com a dinâmica e a qualidade das relações profissionais existentes, assim como a sua evolução, quer a nível individual, quer entre pares. Nesta dimensão os docentes 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.

Na vertente da identidade com os pares, para além da satisfação manifestada face ao bom clima de trabalho existente, salienta-se o valor que os docentes atribuem ao trabalho em

grupo caracterizado por um sentimento de segurança que advém do estabelecimento de práticas pedagógicas comuns, sustentadas na partilha de ideias e de materiais:

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

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, isso cria-nos segurança e ajuda bastante nas nossas práticas, de facto. É muito bom. (EB/5/129-133)

Parecem também interessantes as relações estabelecidas entre, por um lado, a reduzida dimensão de alguns grupos de recrutamento e, por outro lado, a estabilidade do corpo docente e o seu melhor funcionamento em termos de trabalho colaborativo, o que, por sua vez, parece constituir um fator potenciador de solidariedade e desenvolvimento profissional:

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

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

No respeitante às dinâmicas de trabalho e à sua forma de implementação, os docentes destacaram a otimização do tempo e a metodologia de trabalho adotada. Para além de considerarem a afetação de uma hora semanal no horário de todos os docentes para trabalho colaborativo uma medida positiva, salientaram a disponibilidade dos grupos de recrutamento para encontros suplementares de trabalho fora das reuniões previstas pelas estruturas hierárquicas, o que poderá ser revelador de uma predisposição para o trabalho colaborativo. Em termos de dinâmica adotada nestas reuniões, os entrevistados revelaram uma intencionalidade concreta na organização e gestão dos momentos de trabalho entre pares, no sentido de melhorar as suas práticas:

Aquela hora de trabalho colaborativo que foi instaurada este ano na nossa escola, embora não seja coincidente, nós fizemos com que ela fosse, eu que tenho a hora da coordenação, troquei, porque como é uma hora em que trabalho sozinha, nesse

período, de uma forma geral, conseguimos fazer coincidir aquele momento. (EA/4-5/117-123)

Juntamo-nos fora de horas, normalmente fora das reuniões convocadas, em horas que nós combinamos e que nos juntamos. (EF/2/33-37)

Os docentes não só aumentam, por iniciativa própria, o número de reuniões instituídas por via hierárquica, como 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:

[...] 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)

Importa referir também 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 PowerPoints que um faz e que mostra aos outros, ou fichas, ou agora muito na moda os Flipsharts dos Quadros Interativos. (ED/3/87-90)

[...] 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 está mal, 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)

Como corolário de maior abertura nas relações interpessoais e profissionais os dados apontam para uma maior frequência de trabalho colaborativo. A intensificação desta cultura de trabalho é descrita, em alguns depoimentos, com referência às características que distinguem as culturas do individualismo e do trabalho colaborativo:

[...] o facto de termos mais disponibilidade 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, encontramos quase sempre todos os dias, à exceção dos dias de atividades não-letivas. (EA/4/111-115)

Não se praticava muito o trabalho colaborativo aqui há uns anos atrás, 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)

(c) Benefícios do modelo de trabalho colaborativo

As principais vantagens do trabalho colaborativo enunciadas pelos entrevistados respeitam especialmente ao desenvolvimento e identidade profissional, às dinâmicas do grupo de recrutamento e aos alunos enquanto destinatários de toda a ação educativa.

Em relação aos benefícios individuais os professores identificaram dois aspetos centrais: o desenvolvimento profissional e a identidade profissional, reconhecendo neste modelo de trabalho vantagens ao nível da otimização do tempo, da satisfação e segurança profissional, da importância da partilha como ganho de novos conhecimentos e também da prática reflexiva com os seus pares. Estes aspetos denotam a representação que os docentes fazem do valor da pertença a um grupo e à sua identificação com o mesmo:

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)

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)

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

[...] 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)

A existência de um sentimento de segurança nos docentes que trabalham colaborativamente surge também como denominador comum nos depoimentos recolhidos. 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, diluindo-se, desta forma, o “peso” da responsabilidade individual:

[...] acaba por ser uma única voz, não é? O trabalho colaborativo é um 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 na prática letiva. (EC/5/129-133)

A capacidade de reflexão sobre a prática individual foi também referida como fator de desenvolvimento profissional:

[...] é importante porque nos ajuda também a crescer, por um lado, e quando estivermos a praticar, ou tivermos 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)

Para além das vantagens a nível individual, os benefícios referidos pelos docentes situam-se, essencialmente, no seio dos respetivos grupos de recrutamento, no que se relaciona principalmente com o bem-estar proporcionado pelo impacto positivo da entreaajuda no aumento da autoconfiança profissional e pessoal, bem como em termos de eficiência no trabalho resultante do envolvimento dos pares:

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

Dá a sensação de bem-estar, de não estar 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 entreaajuda, é um benefício pessoal. (ED/6/179-182)

Eu acho que 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)

Na sequência destas vantagens, os professores referiram os benefícios que a adoção de um modelo de trabalho colaborativo para a melhoria dos resultados dos alunos,

aproximando-se assim do pensamento de Hargreaves (1998) quando realça as mais-valias da aprendizagem conjunta entre os docentes, melhorando as suas competências:

[...] qualquer melhoria do nosso desempenho reflete-se no processo de aprendizagem dos alunos, e por conseguinte, no atingir de objetivos/metapas 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)

(d) Constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo

Quando questionados acerca de possíveis constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo, os entrevistados referiram a estrutura dos horários e a inexistência de espaços como fatores impeditivos de trabalho sistemático em colaboração. Os participantes neste estudo salientaram também a dificuldade de disseminação das boas práticas devido a falta de comunicação entre todos os docentes, a falta de predisposição e a resistência à mudança:

[...] muitos de nós ainda olhamos um bocadinho para o nosso umbigo e queremos ser, passo o termo, trabalhador independente, eu faço, eu ponho, eu disponho e não tenho nada que partilhar com o outro. Ainda há essa postura. (EA/9-10/271-284)

[...] e também predisposição.. A gente tem que ter sempre uma mentalidade aberta! Estamos sempre a aprender. Isso é que é importante. (EE/5/129-133)

A diversidade de culturas profissionais existente nas escolas foi apontada por alguns entrevistados como um constrangimento à articulação organizacional da escola na medida em que a coexistência das mesmas pode provocar bloqueios e problemas de articulação entre os vários setores da instituição:

Ao nível dos conselhos de turma o trabalho muitas vezes choca com o trabalho que se faz nos grupos disciplinares. Há aqui um choque de organização, no trabalho organizativo. (EB/7/202-205)

Discussão

Em termos gerais, os resultados obtidos parecem reafirmar os pressupostos do trabalho colaborativo defendidos na literatura especializada, aliados à dificuldade de mudança do paradigma profissional docente. A reciprocidade entre as relações interpessoais e

profissionais surgem como dimensões mobilizadoras das dinâmicas subjacentes ao desenvolvimento do modelo de trabalho colaborativo. Constrangimentos de ordem física, estrutural e motivacional surgem como principais fatores de ruído no processo de mudança do paradigma do trabalho docente, os quais, em nosso entender, têm contribuído para a cristalização das percepções dos professores sobre a docência e o seu enquadramento desejável na sociedade.

Igualmente, ou mais importante do que este conjunto de resultados, é o facto de o modelo de trabalho entre pares se revelar, no presente estudo, essencialmente centralizado no grupo de recrutamento, associado a sentimentos de segurança, otimização do tempo, reconhecimento recíproco do trabalho, prática reflexiva e enriquecimento profissional no sentido da melhoria das práticas individuais e da satisfação profissional. Ainda que esta mudança represente uma evolução face ao modelo individualista tradicional, parece situar-se ao nível da *balcanização* (Hargreaves, 1998), num patamar evolutivo entre o individualismo e a colegialidade, não tendo atingido uma dimensão institucional para que se possa falar de “cultura de escola”. Com o tempo, estas pequenas mudanças poderão ser o augúrio de mudanças mais significativas. O paradigma profissional enraizado deve, em nosso entender, ser alterado não de forma impositiva, mas através da reflexão conjunta promotora de consensos e de uma natural adesão à mudança. A mudança no professor só ocorre se ele estiver disposto a mudar (Fullan e Hargreaves, 2001) pelo que, se os professores, por múltiplas causas, não se identificarem com um novo modelo de trabalho, dificilmente o conseguirão implementar e rentabilizar.

A formação de professores - inicial e contínua - tem neste domínio um papel relevante, podendo ser um fator impulsionador da adesão a práticas direcionadas para um modelo de trabalho verdadeiramente colegial. Neste sentido, os resultados deste estudo fornecem orientações para a elaboração de um plano estratégico de intervenção na

comunidade escolar em análise, com vista ao reforço das medidas tomadas pelos órgãos diretivos no sentido de promover, numa perspetiva evolutiva, uma cultura de escola marcada pelo modelo de trabalho colaborativo com carácter sistemático.

Referências

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5th edition. London: Routledge.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31: 213-230.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6): 4-10.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- 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*. New York,: State University of New York Press, pp. 115-127.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- 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.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Laranjo, M. (2012). *Do individual para o coletivo: estudo de caso de uma experiência de promoção de trabalho colaborativo docente*. Dissertação de Mestrado para aquisição do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 92(4): 509-536.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71: 24-29.
- Sanches, F. (2000). *Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas*. In: J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2): 257-271.
- Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.