



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

O TRABALHO COOPERATIVO NA PROFISSÃO DOCENTE
Um Estudo de Caso no Âmbito do Ensino Secundário

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Doutor em Ciências de Educação

Por

Joaquim Maria Furtado Vaz

VOLUME I
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

O TRABALHO COOPERATIVO NA PROFISSÃO DOCENTE
Um Estudo de Caso no Âmbito do Ensino Secundário

Por Joaquim Maria Furtado Vaz

(Licenciado em Filosofia, Mestre em Ciências da Educação pela UCP de Lisboa)

Sob orientação de Professor Doutor Pedro de Carvalho da Silva

VOLUME I
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro de 2013



Conceitos Chave – cooperação docente, colaboração docente, colegialidade docente, isolamento profissional docente, individualismo profissional docente, cultura profissional docente.

RESUMO

O tema central desta investigação insere-se no âmbito da problemática sobre a *administração e organização escolar* tendo como foco de análise o trabalho cooperativo, o isolamento e o individualismo profissional docente. Trata-se de um tema de grande interesse na cultura profissional dos professores e, neste contexto, constitui-se como objecto fundamental de pesquisa o conhecimento e a percepção das condições em que decorre o trabalho docente nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. O estudo faz incidir um olhar essencialmente pedagógico sobre o discurso e as reflexões pessoais e profissionais dos professores de uma Escola Secundária da região da Grande Lisboa, tendo como perspectiva de análise as concepções, os modelos e as tipologias de trabalho que realizam. A questão inicial da investigação centra-se sobre a problemática do *trabalho cooperativo na profissão docente*, com especial relevância para os problemas relacionados com os princípios do trabalho cooperativo dos professores, a sua autonomia, empenho e participação responsável nos projectos e nas acções educativas. Ao longo do estudo procurámos estabelecer a distinção teórico-conceptual entre os conceitos de *individualismo, isolamento, privatismo, trabalho cooperativo e colegialidade* na docência com o enfoque sobre o alcance e o significado pedagógicos desses fenómenos no quadro do processo de ensino e de aprendizagem.

Desde logo, tomámos como suporte metodológico a conceptualização dos processos e dos pressupostos inerentes à implementação de estratégias de análise e de interpretação dos dados empíricos recolhidos ao longo da pesquisa. Neste sentido, foi possível identificar as causas, as razões e os motivos empíricos que sustentam as várias tipologias de trabalho docente na escola. Um desses aspectos é o reconhecimento do papel activo dos professores, o seu contributo para a desmistificação dos fenómenos de individualismo e de isolamento profissional. As informações recolhidas permitiram-nos clarificar melhor a questão inicial, com o enfoque sobre a verificação e análise das respostas dos professores, em especial, as entrevistas e os questionários exploratórios. Apresentamos em síntese as principais conclusões e os resultados do estudo em razão do que foi sendo vivido pelos participantes no quadro de uma metodologia qualitativa, onde se privilegiou, também, a vertente etnográfica e interpretativa dos aspectos socioculturais e socioprofissionais mais marcantes do quotidiano escolar dos professores.

ABSTRACT

The central theme of this research touches upon the problem of administration and school organization and focuses on the cooperative work, the isolation and individualism on teaching profession. It is doubtless a topic of great interest in the professional culture of teachers and, in this context, the knowledge and awareness of conditions in which the act of teaching takes place in the different areas and in classes' councils are fundamental objects of research.

This study pretends, on a pedagogical way, to focus essentially and on the speech and personal and professional reflections of the teachers of a secondary school in the region of Lisbon, keeping in mind concepts, models and types of the tasks they do. The initial research question focuses on the problem of cooperative work in the teaching profession, with special relevance to the issues and objectives of this school in strengthening the principles of cooperative and collegial work of teachers, in their autonomy, interest and responsible participation in projects and educational activities I seek to do a theoretical and conceptual distinction between individualism, isolation, privatism, cooperative work and collegiality in teaching, emphasizing especially the pedagogical scope and meaning of these phenomena in the teaching-learning process.

First of all, we took as methodological support the conceptualization of the processes and the assumptions inherent in the implementation of strategies for analysis and interpretation of empirical data collected during the research. Thus, it was possible to identify the causes, reasons and empirical reasons which support the several types of teaching in school. One of these aspects is the recognition of the active role of teachers, their contribution to the demystification of the phenomena of individualism and professional isolation. The gathered information allowed us to clarify the initial question, with the focus on the verification and analysis of the responses of teachers, in particular the interviews and the exploratory questionnaires.

In short, we present here, the main findings and conclusions of the study based on what was being experienced by participants within a qualitative methodology that also privileged the ethnographic and interpretative aspects of the socio-cultural and socio-professional-teachers' daily school life.

RÉSUMÉ

Le thème central de cette investigation porte sur le problème de l'administration et l'organisation de gestion et de l'école en se concentrant sur le travail coopératif, l'isolement et l'individualisme professionnel des professeurs. Il s'agit d'un sujet de grand intérêt dans la culture professionnelle des enseignants et dans ce contexte la connaissance et la perception des conditions dans lesquelles l'enseignant travaille dans les différents domaines et dans les conseils de classe devient un objet fondamental de recherche. Cette étude a une orientation essentiellement pédagogique sur le discours et la réflexion personnelle et professionnelle des enseignants d'une école secondaire dans la région de Lisbonne, dans le but d'examiner les concepts, modèles et types de travail à leur charge.

La question de recherche initiale se centre sur le problème du travail coopératif dans la profession enseignante, avec un intérêt particulier pour les enjeux et les objectifs d'une école essayant de renforcer des principes du travail coopératif et collégial des enseignants, dans leur autonomie, leur engagement et leur participation responsable dans les projets et activités éducatives.

Je cherche à établir une distinction théorico-conceptuelle entre l'individualisme, l'isolement, le privatisme, le travail coopératif et la collégialité dans l'enseignement, soulignant en particulier la portée pédagogique de ces phénomènes dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Tout d'abord, nous avons choisi comme support méthodologique la conceptualisation des processus et des hypothèses inhérentes à la mise en œuvre de stratégies d'analyse et l'interprétation des données empiriques recueillies au cours de la recherche. Ainsi, il a été possible d'identifier les causes, les raisons et les motifs empiriques qui supportent des différentes typologies du travail de l'enseignant à l'école.

Un de ces aspects est la reconnaissance du rôle actif des enseignants, leur contribution à la démystification des phénomènes de l'individualisme et de l'isolement professionnel. Les informations recueillies nous ont permis de clarifier la question initiale, en mettant l'accent sur la vérification et l'analyse des réponses des enseignants, en particulier les entretiens exploratoires et les questionnaires.

Voici en résumé les principales constatations et conclusions de l'étude en raison de ce qui a été vécu par les participants au sein d'une méthodologie qualitative, où on a aussi privilégié les aspects ethnographiques et d'interprétation de la situation socio-culturelle et socio-professionnelle les plus marquants du quotidien des enseignants.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta investigação não podia deixar de agradecer a prestimosa colaboração dos professores intervenientes no estudo pela total disponibilidade em ter querido partilhar connosco as suas experiências pessoais e profissionais no quadro da problemática em apreço. Assim se destaca, nesta perspectiva, um preciosíssimo contributo para a reflexão teórico-conceptual sobre a importância do trabalho cooperativo na acção docente, com especial relevo para os fenómenos que se situam em torno de conceitos como *individualismo* e *isolamento* profissional.

Estou também profundamente grato ao Prof. Doutor Pedro Silva por ter assumido, desde logo, a orientação científica deste projecto de investigação, revelando a sua mestria, competência e rigor profissional na condução da *literatura* que norteou todo o desenvolvimento metodológico da pesquisa realizada. As suas palavras de conforto e de incentivo tiveram grande impacto na sobriedade e evolução científica que se impôs ao estudo, nomeadamente a sua insistência sobre o foco de análise semântica dos conceitos que foram sendo identificados. Agradeço à Direcção da Escola que permitiu a recolha empírica dos dados e a todos os professores dos grupos disciplinares de Português, Inglês, Filosofia, Matemática e Electricidade/Informática, Artes e Educação Física participantes nos questionários e nas entrevistas.

Queria destacar ainda a especial colaboração dos professores Álvaro Baptista, Manuel Moreira, Manuela Martins, Maria de Jesus Santos (Jú), Júlia Barata, Paulo Gomes, e a todos os colegas que, de uma forma ou de outra, me endereçaram sábias palavras de apoio e encorajamento ao longo do percurso.

À Nazaré, Carolina, Daniel e Patrícia o meu muito obrigado pelo conforto espiritual.

Índice

Volume I

O Trabalho Cooperativo na Profissão Docente	23
I – INTRODUÇÃO	25
1. Objecto e pertinência do estudo	27
2. Os conceitos e as questões da pesquisa	32
3. Estrutura da investigação	37
4. Relevância social da investigação	43
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	49
1. Objectivos e contextualização do estudo	51
2. Revisão da literatura	60
2.1. O perfil de desempenho profissional dos professores do ensino secundário	62
2.2. O levantamento fenomenológico das noções de cultura; cultura de colaboração, colegialidade e coopeperação na profissão docente.	72
2.3. A compreensão do significado pedagógico de isolamento e de individualismo na profissão docente	86
2.4. As causas do isolamento e do individualismo na profissão docente.	94
2.5. A construção da identidade profissional dos professores: conceitos de profissionalidade e de profissionalismo na actividade docente	104
2.6. Os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo na actividade docente.	124
2.7. O professor como prático-reflexivo	126
2.8. Síntese	132
III – ESTUDO DE CASO	135
1. Da finalidade, das opções e do percurso da pesquisa	137
1.1. Da construção do processo de investigação	137
1.2. Objecto de estudo	138
1.3. Questões de investigação	138
1.4. Limitação do campo de estudo	140
1.5. Opções teórico-metodológicas	143
1.6. Metodologia qualitativa e estudo de caso	147
1.7. Reconceptualização heurística do estudo	150
1.8. Explicitação metodológica	157
1.9. Síntese do percurso metodológico	164
2. O Campo de estudo – A Escola	169
2.1. Contexto físico	169
2.2. Alunos	171
2.3. As famílias	173
2.4. Pessoal não docente	174
2.5. Pessoal docente	174
2.6. Da identidade profissional do investigador	174
2.7. Os participantes: características e critérios de selecção	176

3. Empiria: o que nos revelam os dados	179
3.1. Dos questionários.....	180
3.1.1. Os docentes: alguns retratos	181
3.1.1.1. Os professores de Português.....	182
3.1.1.2. Os professores de Inglês.....	184
3.1.1.3. Os professores de Matemática.....	188
3.1.1.4. Os professores de Filosofia	190
3.1.1.5. Os professores de Electricidade e Electrónica/Informática	195
3.1.2. Os docentes: um retrato compósito.....	198
3.2. Das entrevistas	203
3.2.1. Entrevistas individuais (semi-directivas).....	207
3.2.1.1. Análise das entrevistas individuais.....	210
3.2.1.2. Síntese.....	217
3.2.2. Entrevista em profundidade ao Prof. MM	218
3.2.2.1. Análise da entrevista em profundidade ao Prof. MM (cf. Anexo V).....	221
3.2.3. Entrevista por <i>focus group</i>	224
3.2.3.1. Objectivos para formulação de questões:	228
3.2.3.2. Análise das entrevistas por <i>focus group</i>	229
3.2.4. Síntese das entrevistas individuais e por <i>focus group</i>	237
3.3. Da componente etnográfica	240
3.3.1. Observação participante e notas de campo	240
3.3.2. Da análise da componente etnográfica	245
3.4. Síntese Geral	248
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
V – BIBLIOGRAFIA	269
1. Bibliografia	271
2. Webgrafia.....	288

Índice de acrónimos, códigos, siglas e abreviaturas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente
AP – Área de Projecto
BTT – Bicicleta Todo Terreno
CAF – Estrutura Comum de Avaliação
CAF – Common Assessment Framework
CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação Docente
CP – Conselho Pedagógico
CRE – Centro de Recursos Educativos
CTC – Contrato a Termo Certo
CT – Conselho de Turma
DES – Departamento do Ensino Secundário
DC – Departamento Curricular
DT – Direcção de Turma
EFA – Educação e Formação de Adultos
GAE – Gabinete de Avaliação Escolar
GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
GD – Grupo Disciplinar
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PES – Projecto de Educação para a Saúde
PRODEP – Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
PQZP – Professor do Quadro de Zona Pedagógica
PT – Projecto Turma
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
TC – Trabalho Colaborativo
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TLB – Técnicas Laboratoriais de Biologia
TLQ – Técnicas Laboratoriais de Química
UNIVA – Unidade de Inserção na Vida Activa
ZP – Zona Pedagógica

Volume II – Anexos

ANEXOS I	5
1. Contextualização	7
ANEXOS II	9
1. Questionários.....	11
ANEXOS III	21
1. Guião de Entrevista Individual e por <i>Focus Group</i>	23
1.1. Quadro Sinóptico de Dados.....	25
1.2. Dados para a formulação de questões	26
ANEXOS IV	27
1. Guião de Procedimento Metodológico.....	29
1.1. Guião orientador para a análise das respostas dos professores.....	29
ANEXOS V	33
1. Transcrição das Entrevistas	35
1.1. Transcrição da Entrevista ao Prof. MM	35
1.2. Transcrição da Entrevista – Professora MC.....	44
1.3. Transcrição da Entrevista – Professora GA	48
1.4. Transcrição da Entrevista – Professora JA.....	50
1.5. Transcrição da Entrevista – Professora SA	53
1.6. Transcrição da Entrevista por <i>Focus Group</i>	54
ANEXOS VI	69
1. Dados de Pessoal em Exercício de Funções.....	71
ANEXOS VII	75
1. Quadros Síntese de Categorias e Sinópses	77

Índice de Quadros

Quadro nº 1	– Mapa epistemológico para a compreensão da pesquisa	164
Quadro nº 2	– Design metodológico da pesquisa: recolha de informação.....	167
Quadro nº 3	– Alguns dados sobre os alunos.....	172
Quadro nº 4	– Composição do agregado familiar	173
Quadro nº 5	– Escolaridade dos pais e EE	173
Quadro nº 6	– Categorização do perfil profissional A – Português	182
Quadro nº 7	– Categorização do perfil profissional B – Inglês	184
Quadro nº 8	– Categorização do perfil profissional C – Matemática	188
Quadro nº 9	– Categorização do perfil profissional D – Filosofia.....	190
Quadro nº 10	– Categorização do perfil profissional E – Electricidade e Electrónica/Informática	195
Quadro nº 11	– Quadro referencial das entrevistas individuais.....	209
Quadro nº 12	– Factores condicionadores do tipo de trabalho pedagógico	211
Quadro nº 13	– Factores condicionadores do tipo de trabalho pedagógico	211-212
Quadro nº 14	– Trabalho colaborativo, resistências e traços da cultura profissional docente	212
Quadro nº 15	– Os hábitos adquiridos	213
Quadro nº 16	– O envolvimento profissional em projectos e tarefas pedagógicos na escola.....	213-214
Quadro nº 17	– Como institucionalizar uma cultura de cooperação.....	214
Quadro nº 18	– Perspectiva de mudança para a cultura de cooperação no espaço escolar	215
Quadro nº 19	– Diversificação de estratégias pedagógicas.....	216
Quadro nº 20	– Quadro referencial da entrevista em profundidade ao Prof. MM.....	220
Quadro nº 21	– Os impactos da mudança – do Dec. Lei nº 115-A/98 para o Dec. Lei nº 75/2008.....	222-223
Quadro nº 22	– Quadro referencial de entrevistas por <i>focus group</i>	229
Quadro nº 23	– As condições físicas da escola.....	230-231
Quadro nº 24	– O sentido e significado de isolamento, individualismo e cooperação na docência	231-232
Quadro nº 25	– A cultura do professor no âmbito da sua actividade docente	232
Quadro nº 26	– Os hábitos adquiridos, a ausência de práticas de diálogo e de cooperação	233
Quadro nº 27	– As fragilidades, os pontos fracos e os condicionalismos inerentes à profissão docente.....	233-234
Quadro nº 28	– Os “vícios de forma” na cultura na profissional docente	234
Quadro nº 29	– Como institucionalizar uma cultura de cooperação?	235
Quadro nº 30	– Envolvimento profissional em projectos e parcerias pedagógicas	236
Quadro nº 31	– Diversificação de estratégias pedagógicas.....	237
Quadro nº 32	– Grelha de observação directa e participante	244

Índice de Figuras

Figura 1 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Português.....	183
Figura 2 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Inglês.....	186
Figura 3 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Matemática.....	189
Figura 4 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Filosofia.....	194
Figura 5 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Electricidade e Electrónica/Informática.....	197
Figura 6 – As Estruturas Intermédias.....	260
Figura 7 – As estruturas intermédias e o trabalho cooperativo na profissão docente.....	266



O Trabalho Cooperativo na Profissão Docente

Um Estudo de Caso no Âmbito do Ensino Secundário



I – INTRODUÇÃO

1. Objecto e pertinência do estudo

O objecto fundamental do estudo centra-se na problemática do *isolamento* e do *trabalho cooperativo* na profissão docente considerados como temas relevantes no quadro da cultura socioprofissional dos professores. Assim, o trabalho empírico faz incidir um olhar essencialmente pedagógico sobre os discursos, as atitudes e as práticas pessoais e profissionais dos professores de uma Escola Secundária da região da Grande Lisboa. No âmbito do desenvolvimento da investigação teremos como objecto de pesquisa o conhecimento e a percepção das condições em que ocorre o trabalho docente nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, situando a perspectiva de análise sobre as concepções, os modelos e as tipologias de trabalho que os professores realizam em contexto escolar. O problema do trabalho cooperativo na profissão docente não será apenas um simples tema de estudo, no sentido em que a pertinência e a utilidade pedagógica da investigação empírica legitimam uma exigência ético-moral mais abrangente sobre a situação dos professores no exercício da sua actividade profissional, sobretudo no que diz respeito a fenómenos de individualismo e isolamento na docência. Assim, um dos aspectos em destaque neste estudo prende-se com a problemática da administração e da organização escolar, o seu carácter funcional, as exigências profissionais e pedagógicas em cada departamento curricular, grupos disciplinares e conselhos de turma, entre outros factores multidimensionais. Neste sentido, incluem-se no estudo os factores relacionados com a organização e gestão do trabalho de cada docente no seu grupo disciplinar e nos conselhos de turma, e outras situações que se julgam fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A investigação pretende contribuir para desmistificar alguns aspectos relacionados com a cultura profissional dos professores, nomeadamente os fenómenos adiante designados como trabalho cooperativo, trabalho colaborativo, colegialidade, isolamento e individualismo na docência, envolvendo acções pedagógicas nos grupos disciplinares e de docência e nos conselhos de turma. Cientes da essência matriz do trabalho cooperativo na profissão docente, a pesquisa propõe-se diagnosticar e compreender a natureza pedagógica das relações profissionais entre os professores, face à padronização do individualismo e do isolamento profissional. Deste modo, procura-se estabelecer também uma distinção teórico-conceptual entre os fenómenos acima referidos, com o enfoque no alcance e no significado pedagógicos desses conceitos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se, desde logo,

estabelecer uma perspectiva crítica e construtiva de abordagem aos assuntos em análise, com base nos conhecimentos e nas experiências profissionais dos professores.

Neste quadro de análise, esta investigação constitui uma tentativa de descrever os aspectos mais significativos da cultura profissional docente no âmbito do trabalho desenvolvido pelos professores em contexto escolar. Assim, e porque consideramos de primordial importância o envolvimento dos professores no estudo, procuram-se analisar os modos de interacção entre si, quer nos grupos disciplinares, quer nos conselhos de turma, bem como a relação pedagógica que estabelecem com grupos disciplinares heterogéneos. Situamos o estudo na área de interesse pela temática do *trabalho cooperativo, isolamento e individualismo na profissão docente* e pretendemos ampliar a pesquisa sobre os processos, a cultura, os hábitos e as rotinas de trabalho entre os docentes a partir da atitude e do comportamento profissional demonstrados. Embora tenhamos a consciência do uso de alguns conceitos neste campo de abordagem, no que diz respeito a fenómenos como trabalho cooperativo, trabalho colaborativo, trabalho colegial, individualismo e isolamento profissional dos professores, entendemos que possam existir, ainda, certos equívocos e constrangimentos que impeçam o seu crescimento profissional em direcção a uma cultura de mudança quanto às práticas pedagógicas e educativas. Aliás, de acordo com a argumentação de Jorge Ávila de Lima (2002:11), “as situações de isolamento individual no ensino não são, potencialmente, as únicas inibidoras da mudança educativa e da renovação consistente da prática docente: podem existir nas escolas outros constrangimentos estruturais importantes que coarctem as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, especialmente com os colegas que exercem a sua actividade noutros domínios curriculares ou noutros níveis de escolaridade”. Esta concepção profissional leva-nos a questionar os diferentes interlocutores sobre os objectivos da actividade docente, cientes da existência dos vários contextos organizacionais dentro da própria escola, sobretudo, no âmbito das estruturas intermédias e pedagógicas como os departamentos curriculares, os grupos disciplinares, os conselhos de turma, o conselho pedagógico, o gabinete de avaliação de escola, as estruturas de gestão e de coordenação das actividades (clubes e projectos), entre outros aspectos circunstanciais de que faremos referência ao longo do estudo.

A investigação insere-se na área de especialização de “*Administração e Organização Escolar*”¹ dando sustentabilidade científica aos pressupostos e objectivos assinalados adiante. Os mesmos legitimam a emergência e a pertinência dos assuntos em análise, na medida em que o estudo procura compreender a filosofia da organização escolar, sobretudo, o conhecimento real das práticas e das culturas profissionais dos docentes, a dinâmica de funcionamento das estruturas pedagógicas e educativas, desde a constituição das turmas, dos horários de professores e alunos, e a ocupação racional dos espaços físicos, entre outros aspectos organizativos da escola. Ariana Cosme e Rui Trindade, num artigo publicado na Revista *A Página da Educação* (Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2005) sobre a problemática da *participação e cooperação como tópicos da agenda do debate em torno da escola pública*, referem que “o eixo da participação e o eixo da cooperação podem favorecer a construção de um espaço de discussão política, de um espaço de discussão relacionado com a administração e gestão das escolas, de um espaço de discussão curricular, de um espaço da discussão pedagógica ou até de um espaço de discussão didáctica isomorficamente sujeitos a pressupostos e a opções que nos permitem reflectir sobre a Escola pública. Com base nestas considerações o estudo procura valorizar, do mesmo modo, o exercício da profissão docente a partir da interacção didáctico-pedagógica entre si, bem como as práticas de ensino, os contextos de realização dos trabalhos, os conteúdos pedagógicos e programáticos das disciplinas que os professores leccionam, etc. Assim, a natureza do estudo levou-nos a adoptar uma abordagem metodológica com o objectivo de encontrar diferenças culturais e profissionais entre os professores, nomeadamente, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma.

Jorge Ávila de Lima (2002:20) admite que “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças, ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como *sentir e pensar*”. O estudo pretende compreender a cultura profissional dos professores num contexto mais localizado – uma escola – tendo como ponto de partida uma reflexão pormenorizada sobre as suas práticas profissionais e pedagógicas. Outros conceitos como colaboração profissional, colegialidade e isolamento serão também objecto de análise

¹ Segundo Nuno Augusto Vicente (2004:18), referindo-se aos trabalhos de Bertrand (1988:14), “uma organização é um sistema situado num meio que compreende um *subsistema cultural* (intenções, finalidades, valores, convicções), um *subsistema tecnocognitivo* (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiências), um *sistema psicossocial* (pessoas que têm relações entre elas), assim como um *subsistema de gestão* (planificação, controlo e coordenação).

ao longo da investigação, apesar da significativa complexidade de situações reais que os professores vivem diariamente no contexto escolar. Dentro destas perspectivas de análise julgamos pertinente centrar o estudo na pessoa do professor em contexto escolar, tendo como suporte os estudos empíricos que nos ajudam a entender tal posição. Podemos considerar que a compreensão da matriz sociocultural da profissão docente pressupõe um estreito conhecimento das diferenças culturais em cada departamento curricular ou em cada grupo disciplinar ao nível das inter-relações de trabalho, das trocas de materiais, das experiências e saberes profissionais, entre outras formas de cooperação inter-individuais.

O estudo segue uma metodologia de natureza qualitativa, com uma vertente etnográfica, esta última com o registo e anotação de um conjunto de comportamentos e de acções dos professores nos variadíssimos momentos: encontros e conversas informais, reuniões de conselhos de turma, reuniões de departamento, reuniões de grupo e reuniões do conselho pedagógico, etc. Propõe-se estudar esses fenómenos no âmbito de uma metodologia onde se privilegia o contacto directo com os interlocutores, questionando-os sobre os aspectos sócio-culturais e antropológicos que caracterizam a sua actividade profissional em contexto escolar. Neste último caso, procura-se valorizar um conjunto vasto de conceitos sobre as representações sociais e profissionais dos professores, quer seja do ponto de vista dos grupos disciplinares, quer seja do ponto de vista dos conselhos de turma e da participação em projectos e actividades educativas. Assim, e devido à multiplicidade de conceitos e de significados, parece-nos legítimo poder questionar, a propósito, como compreender a cultura desta escola em concreto e os modos correlativos que presidem às normas do trabalho “cooperativo” e “colaborativo” entre os professores, sem ignorar a perspectiva mais conservadora e tradicional do isolamento e individualismo profissional. Destacamos, *a priori*, a designação teórico-conceptual – “cultura profissional docente” centrada na “política e cultura organizacional de escola” – tendo como ponto de partida os contributos de autores como Dan Lortie (1975), Little, (1987), Leslie Santee Siskin (1994), Natércio Afonso (1994), Andy Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Jorge Ávila de Lima (2002, 2004), João Formosinho e Joaquim Machado (2009) e Ariana Cosme (2009), entre outros. Nas páginas destinadas à metodologia apresentamos os instrumentos, os procedimentos e os resultados do esforço feito para conhecer mais extensivamente o pensamento e a opinião dos professores intervenientes no estudo, bem como outros aspectos da situação contextual em análise. Dada a complexidade que envolve a natureza desta investigação temos plena consciência de que, para além do nosso propósito em aprofundar todas as questões, muito

ainda poderá ficar por discutir mais pormenorizadamente em razão das várias perspectivas de análise que concernem o pensamento e a tomada de posição dos docentes acerca do problema em apreço. De resto, importa sublinhar o nosso interesse em compreender a cultura profissional docente nesta escola e os modos de actuação pedagógica dos professores, sobretudo, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Este desafio leva-nos a legitimar o uso do conceito “trabalho cooperativo” na profissão docente, interpretado como forma de cultura de participação e de partilha entre os professores. Apesar da complexidade hermenêutica do conceito em análise e tendo em conta as diferentes interpretações possíveis, o estudo integra uma abordagem metodológica a começar pela fundamentação teórico-conceptual dos aspectos que caracterizam a cultura profissional docente, bem como a cultura organizacional de escola.

Segundo Natércio Afonso (1994:153) “as abordagens tradicionais em análise organizacional sublinham a relevância dos factores integradores, concebendo a organização como uma entidade coerente, onde os participantes trabalham em conjunto para atingirem objectivos comuns.” Estes pressupostos designam o valor da partilha e da interacção entre os membros da equipa, tendo como finalidade os objectivos comuns traçados, quer no âmbito dos grupos disciplinares e de docência, quer no âmbito dos conselhos de turma”. Para o autor (obra citada, p. 154) “as abordagens mais recentes baseadas no conceito de cultura organizacional, salientam a importância da coesão da organizacional que seria um resultado da partilha de valores e significados, motivando os intervenientes a perseguir os objectivos comuns da organização”. Esta perspectiva leva-nos a considerar que o trabalho cooperativo na docência, dada a sua complexidade, deve ser entendido como uma espécie de aprendizagem de acordo com as posições críticas de José Lopes e Helena S. Silva (2009:X) que afirmam, a propósito, que “a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional a nível da coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos, tão necessária a uma aprendizagem de qualidade; cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos”. Assim, e relativamente à temática em análise, Afonso (obra citada, p. 154) reitera a ideia de que “a cooperação entre pessoas, na tentativa de concretizar objectivos organizacionais comuns, não corresponde necessariamente a valores comuns, nem a uma coesão dentro da organização. Em qualquer momento, a vida da organização é caracterizada pelo conflito e pela cooperação, reflexo da divergência ou convergência face a interesses clarificados ou implícitos,

motivações ou estratégias em curso dos actores dessa organização”. É sobre este aspecto que vamos debater, tendo como um dos objectivos compreender a importância (efeitos?) da cultura organizacional de escola nos comportamentos, nas atitudes, nos valores e no empenhamento pessoal e profissional dos professores no quadro do trabalho desenvolvido em contexto escolar².

2. Os conceitos e as questões da pesquisa

Como foi referido nas páginas anteriores, a presente pesquisa aborda a problemática do trabalho cooperativo na profissão docente, centrando-se o objecto da análise sobre os modos de actuação e de interacção didáctico-pedagógica dos professores de uma Escola Secundária da região da Grande Lisboa. Trata-se de uma Escola que representa uma comunidade de pensamento cujos protagonistas são professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação. Neste contexto, o estudo procura perceber melhor as características culturais deste grupo social de professores no quadro das relações profissionais existentes entre si e poder avaliar as concepções, as tipologias e os modelos de trabalho implementados nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma.

Referimo-nos ao vocábulo «cultura de escola» para melhor nos situarmos no quadro das práticas pedagógicas e do próprio acto pedagógico vividos *in loco* por cada professor. Lima (2000:65), inspirado nos trabalhos de Mónica Thurler (1994), afirma que “a importância de examinar essas culturas do ponto de vista da interacção social decorre do facto de elas especificarem um modo dominante e legítimo de relacionamento profissional entre os docentes”. Neste quadro de valores, colocam-se algumas questões de investigação, tendo como condição fundamental de pesquisa o conhecimento e a percepção dos professores sobre as culturas profissionais existentes e os contextos em que decorrem as relações de trabalho entre si. Trata-se de perguntas sobre questões relacionadas com os professores, nomeadamente, cargos, papéis e funções que ocupam na escola. Questionamos também sobre as rotinas de trabalho no âmbito da cultura profissional docente, os contornos e a frequência do trabalho em equipa, a sua participação na vida escolar e educativa, bem como os factores

² “A organização integra, também, um sistema simbólico que inclui mitos unificadores e ritos de iniciação, de passagem e de realização cuja função é sedimentar a acção dos seus membros e significar as suas práticas e a sua vida, mobilizando-os pelo orgulho do trabalho a realizar” (cf. Enriquez, 1992: 36).

conducentes ao isolamento e individualismo profissional. Parece-nos adequado perspectivar o questionamento sobre as relações pessoais e profissionais com outros professores de grupos disciplinares diferenciados. Nestas circunstâncias, as questões que colocamos adiante, e para as quais procuramos encontrar elementos empíricos de resposta, prosseguem a fiabilidade dos objectivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa de modo a permitir-nos conferir o diagnóstico da situação em análise.

Pretende-se assim:

Entender o que pensam os professores acerca das relações de trabalho existentes entre si, nomeadamente no contexto dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma.

Compreender o que pensam os professores acerca da natureza específica do trabalho cooperativo na profissão docente.

Compreender de que maneira o trabalho cooperativo é pensado e estruturado no quadro dos grupos disciplinares e de docência.

Perceber como se relacionam os professores, tendo em conta uma cultura tradicional virada para o individualismo e o isolamento profissional.

Conhecer as razões dessa cultura profissional docente.

Saber de que forma a cultura organizacional de escola interfere ou não na vida profissional dos professores (no âmbito das actividades desenvolvidas nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma).

Compreender em que medida as relações entre o trabalho docente, a aprendizagem profissional dos professores e a troca de experiências e de materiais correspondem ou não a uma «cultura de cooperação» no ensino.

Entender em que medida as relações de trabalho partem da iniciativa dos professores, de forma espontânea e voluntária (no quadro da própria cultura de grupo) ou se essas relações resultam de uma «colegialidade artificial e forçada».

Saber se o trabalho cooperativo varia em função do Departamento Curricular, do Grupo Disciplinar ou do Conselho de Turma.

Saber se o trabalho cooperativo varia em função do ciclo de vida profissional dos professores ou de outros factores circunstanciais.

Perceber se o trabalho cooperativo varia em função do exercício de outros cargos e funções atribuídos (Direcção de Turma, Tutoria, prof. Representante do Grupo Disciplinar, prof. Avaliador, prof. Coordenador de Departamento Curricular, etc).

Saber quais os factores e os condicionalismos que estão na origem do individualismo e do isolamento profissional.

Identificar os obstáculos e condicionalismos e perceber em que medida os professores estão ou não vocacionados para uma «cultura de mudança» no quadro das relações de trabalho.

Com base neste conjunto de questões, ter-se-á também em atenção o modo de organização e de planificação dos conteúdos pedagógicos e curriculares, bem como a preparação de aulas, a “concertação” de objectivos, de actividades e de projectos pedagógicos. As questões de investigação procuram compreender a capacidade e a disposição dos professores para o trabalho cooperativo mediante os fundamentos sociopedagógicos que caracterizam o seu envolvimento profissional na partilha e na participação interpares. Essas capacidades permitir-lhes-ão o desenvolvimento de outras competências pedagógicas e relacionais como mais um “valor acrescentado” à sua própria profissão.

Os trabalhos empíricos analisados adiante na revisão da literatura, referem que conceitos de isolamento profissional, individualismo docente, trabalho cooperativo, trabalho colaborativo têm sido usados com maior frequência no dia a dia escolar dos professores. Os estudos de Lortie (1975), Siskin (1994), Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002), Formosinho e Machado (2009), Cosme (2009) e outros dão grande enquadramento epistemológico sobre a esta temática. Paulo Guinote (2009:7) considera que, neste âmbito, “a docência é um acto solitário. Uma actividade solitária por excelência. Mesmo que isso pareça paradoxal se olharmos de fora, observando o trabalho diário, hora após hora, na sala de aula, perante uma turma que tantas vezes se considera de excessiva dimensão. Ou quando se observa todo o trabalho em equipa de preparação do ano lectivo, de planeamento, de preparação de diversos materiais pedagógicos, que se desenvolve em grupo disciplinar, em departamento curricular ou em outras unidades maiores ou menores, conforme as circunstâncias; (...) a docência é algo de profundamente individual, em que cada docente é obrigado a encontrar em si mesmo todo um leque de conhecimentos, capacidades e competências, a mobilizar técnicas e metodologias que, por muito que estejam testadas, dependem naquele contexto, apenas de si”. De todo o modo, pensamos que, na maioria das vezes, esta ideia constitui uma visão distorcida da própria realidade em contexto, situação que dificulta a compreensão da base moral e profissional do trabalho docente.

Esta «dissemelhança» ou distorção da realidade social e profissional dos professores leva-nos a colocar algumas questões sobre as razões para a sua existência no quadro do trabalho desenvolvido pelos professores na escola. Nesta perspectiva, entendemos que, do ponto de vista da motivação dos professores para o trabalho cooperativo, faria todo sentido que os mesmos percebessem a necessidade de “maximização” das suas potencialidades pessoais, relacionais e pedagógicas, apesar dos condicionalismos que acompanham a profissão docente e a natureza específica dos grupos disciplinares. Como se referiu anteriormente, procura-se estabelecer a distinção entre o individualismo, o isolamento e o trabalho cooperativo na docência, destacando, sobretudo, o alcance e significado pedagógicos desses fenómenos na aprendizagem dos alunos. Para isso, valorizamos a diferença teórico-conceptual dos fenómenos acima referidos em função de algumas categorias fundamentais de análise: o conhecimento, os valores, as atitudes e os comportamentos dos professores no espaço escolar.

Em tese, podemos admitir que a escola é hoje o lugar (*lieu*) de representação dos vários «papéis sociais» atribuídos aos professores. Perante a argumentação crítica de Erving Goffman (1993) o nosso mundo e a sociedade civil comparam-se a um «teatro» onde cada um de nós, individualmente ou em grupo, faz «teatralização» de um determinado papel social. Na maioria das vezes, representamos a figura de um actor em palco, consoante as circunstâncias pessoais ou profissionais em que nos encontremos. Deste modo, Goffman (obra citada, p. 9) considera que “na vida real, o papel que um indivíduo representa recorta-se segundo os papéis representados pelos outros presentes, sendo que estes outros constituem, ao mesmo tempo, a assistência”.

Estamos perante duas formas distintas de categorização do indivíduo, situação que nos remete para as considerações críticas de José Manuel Resende (2003:175), tendo em conta uma avaliação sumária que o autor faz acerca do conceito anteriormente referido, a saber: “a forma categorial, que implica colocar o outro numa ou várias categorias sociais, e a forma individual, pela qual o indivíduo observado é associado a uma identidade única e distinta através da aparência, do tom de voz, da menção do nome ou de outros dispositivos diferenciadores da pessoa”. Tomando em consideração os exemplos que acabámos de mencionar, julgamos legítimo acrescentar que, nesta perspectiva, e em todos os momentos da vida familiar ou escolar, somos marcados por ritos e acções distintivos relativamente a outras pessoas ou grupos sociais. Aliás, Goffman diz que “quando permitimos que o indivíduo projecte uma definição da situação em que aparece perante os outros, deveremos ter em conta

também que os outros, por muito passivo que pareça o seu papel, projectam efectivamente, também eles, uma definição da situação através da maneira como respondem ao indivíduo e das linhas de acção que adoptam em relação à sua pessoa” (obra citada, p. 20). Quanto a este último aspecto podemos reaproximá-lo do pensamento filosófico de Arthur Schopenhauer que vê o mundo como «vontade e representação». Ou seja, o mundo não é apenas «representado» na aparência, como também existe na vontade que faz com que cada pessoa tenda a perseverar no seu ser. Pode-se inferir, neste caso, que são estes ritos, vivências e vontades que distinguem os professores dos vários grupos disciplinares nas suas interacções, rotinas, vontades e hábitos de trabalho, perante os pares. Esta complexidade enaltece alguns desafios para a escola contemporânea, situação que leva Fullan e Hargreaves (2001) a sinalizarem a emergência de um «profissionalismo interactivo» que sirva de modelo referencial para os professores. Para os autores (obra citada, p.111) o conceito “implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham”. Ou seja, a acção do professor deve enquadrar-se numa perspectiva interactiva e *pedagógica* que garanta a progressão e o sucesso educativo dos alunos. Comparamos esta ideia à noção de “interaccionismo simbólico” de que Goffman também se socorre, tendo em conta o processo fundamental de identificação e de diferenciação dos indivíduos e dos grupos. O autor reitera que os mesmos, isoladamente, não existem; só existem na medida em que procuram uma posição de diferença pela afirmação, e quando, justamente, também são “valorizados” por outros.

Tanto quanto sabemos, a discussão destes assuntos não tem sido frequente, segundo os testemunhos e reflexões críticas de autores e investigadores referidos adiante na revisão da literatura. Aliás, o próprio carácter individual e isolado da profissão docente está muito enraizado na cultura de escola, o que impõe, quanto a nós, uma redefinição e redimensionamento epistemológicos, em sentido mais amplo, de forma a compreendermos o contexto e a natureza do trabalho cooperativo na docência. Esta perspectiva interaccionista e relacional presente na obra de Goffman vem consolidar, do mesmo modo, uma das grandes preocupações de Claude Dubar (1997:105) ao reconhecer que “a construção da identidade social define-se num processo de procura e oferta de identidades possíveis, no contexto da negociação identitária que incorpora actos de atribuição e de pertença”.

3. Estrutura da investigação

A apresentação da pesquisa segue uma orientação científica e metodológica onde, na *primeira parte*, ensaiamos a introdução ao estudo, a contextualização da problemática, a identificação do objecto de análise, tendo como referência as principais questões e conceitos de investigação. Na *segunda parte* construímos o enquadramento teórico-conceitual da problemática em estudo, bem como a delimitação de conceitos identificados. Na *terceira parte*, explicitamos o enquadramento metodológico da pesquisa a partir da sistematização, da identificação do objecto de estudo e da explicitação dos objectivos que norteiam a estruturação das questões de investigação. O estudo empírico terá o enfoque na fundamentação do percurso metodológico traçado a partir da definição da natureza do estudo, a saber, um *estudo de caso*. Assim, a apresentação dos resultados parte da *análise de conteúdo* e da interpretação dos dados empíricos recolhidos. Por último, faremos as considerações finais do estudo tendo em conta a insistência na clarificação dos fenómenos identificados como “trabalho cooperativo” ou “isolamento profissional” na docência, sendo de relevar, neste caso, as respostas dos professores.

Acresce dizer que, segundo Jesus (2000:6), a “atitude de cooperação e de empatia deve manifestar-se no plano verbal e também no plano não verbal, através de uma postura interessada, atenta e de escuta activa que traduza o saber colocar-se do ponto de vista do outro, ajudando-o a desenvolver as suas ideias e propostas”. Deste modo, e reconhecendo a tendência crescente da complexidade que envolve a escola, admitimos, como hipótese, alguns pressupostos inerentes ao contexto em que poderá ocorrer o trabalho cooperativo na docência, nomeadamente, as situações formais e informais agregadas, bem como os comportamentos típicos e atípicos que acompanham os professores no exercício da sua actividade profissional. Quivy e Campenhoudt (2005:119) referem que “em primeiro lugar, a hipótese traduz este espírito da descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico. Alicerçada numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado (fase exploratória), representa como que uma pressuposição, que não é gratuita, sobre o comportamento dos objectos reais estudados”. Em nosso entender, trata-se de uma procura de significados sobre a cultura organizacional de escola e sobre o trabalho profissional docente na escola, tendo em conta as diferentes perspectivas e olhares dos professores intervenientes no estudo. Deste modo, e sobre uma concepção de escola, Ana Paula Curado (2000:79) infere que “parecem imperar alguns

obstáculos ao desenvolvimento da cultura de cooperação necessária à aprendizagem organizacional; a ausência de estruturas de socialização profissional favorece o isolacionismo”.

A partir do problema inicialmente definido e com base nos objectivos delineados para este trabalho de investigação, procuramos analisar os comportamentos, os papéis e as responsabilidades profissionais dos professores em contexto escolar. Este é o caso de que nos vamos ocupar ao longo do estudo, procurando desmistificar o sentido tradicional do individualismo e do isolamento na profissão docente. Procuramos encontrar factores que poderão justificar o trabalho cooperativo na sua verdadeira dimensão pedagógica, enquanto contributo válido para a excelência, a qualidade e o profissionalismo, a avaliar pela capacidade de empenhamento e de participação dos professores em tarefas escolares. Isto é, concebemos o estudo a partir da aproximação teórico-conceptual entre três grupos de conceitos identificados na cultura profissional docente, nomeadamente: (1) cooperação e colaboração, (2) isolamento e individualismo, (3) colegialidade e participação profissional, em razão da tipologia de acepções subjacentes ao conteúdo semântico de cada um desses «fenómenos». Damos, assim, particular atenção à envolvimento dos professores nas dinâmicas de trabalho desenvolvido na escola, quer nos grupos disciplinares e de docência, quer nos conselhos de turma.

Numa primeira abordagem ao conceito de trabalho cooperativo na profissão docente, entendemos reaproximá-lo da definição teórico conceptual – «cooperação educativa» – de Santos Guerra (2002:148), ao admitir que “*cooperar* implica uma acção social que consiste em intervir activamente nas decisões e acções relacionadas com a planificação, a actuação e avaliação da actividade que se desenvolve na Escola”. O mesmo é dizer que a finalidade da cooperação e da participação entre os professores na Escola passa pela sua natureza sócioeducativa e sóciopedagógica que é, em si mesma, enriquecedora sob os domínios do processo de ensino-aprendizagem. No que concerne a este pressuposto, legitimamos a opinião crítica de Lopes e Silva (2009:4-8) de que “a cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior que a soma das partes individuais, de modo que aprender a desenvolver um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária (...); cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, a ajudarem-se, ou a partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa”. Aliás, segundo Ana M. Simão (2002:278), “quando falamos de aprendizagem cooperativa, entendemo-la como uma acção mútua que tem como característica essencial a de que metas e objectivos gerais, bem como procedimentos para

cumpri-los, são partilhados por todos os participantes, ou seja, o objectivo é partilhado e é o relacionamento para alcançá-lo que mantém juntos os indivíduos que cooperam”. O foco de análise da situação em estudo leva-nos a problematizar e a repensar o papel dos professores e as exigências socioprofissionais que lhes é atribuído, pese embora, na maioria das vezes, serem eles próprios reféns da complexidade, da contingência e das vicissitudes do sistema educativo.

Conferimos particular atenção ao valor de uma equipa pedagógica a partir das heterogeneidades dos seus membros, que devem conhecer os pontos fortes e fracos uns dos outros, tendo o cuidado de se complementarem mutuamente. Um dos aspectos a ter em consideração passa pela necessidade de verificar quais os requisitos básicos para construir uma boa equipa de trabalho. Meredith Belbin (2009), uma especialista em construção de equipas, refere que cada um dos membros de uma equipa desempenha um papel duplo: um deles é o papel funcional, o outro é o papel de equipa, que caracteriza o comportamento de cada membro, relativamente aos restantes. Deste modo, o objecto de estudo centra-se, também, na análise das dinâmicas interpessoais e profissionais que caracterizam os pensamentos, as atitudes e emoções de um grupo de professores em contexto de trabalho numa Escola Secundária. Assim, e uma vez que o desenvolvimento do trabalho cooperativo ocorre num dado contexto pedagógico, social e profissional, interessa-nos analisar como as interacções com os outros influenciam ou não as atitudes e comportamentos dos professores nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Aliás, no campo da psicologia social, por exemplo, este foco de análise aparece fundamentalmente ligado ao conceito psicodinâmico das relações de trabalho entre os profissionais de ensino ou outros. Segundo Belbin (2009), as novas exigências da actividade profissional docente levam a que os professores tenham um olhar crítico mais arreigado sobre a necessidade do trabalho em equipa baseado na cooperação e na responsabilidade partilhada. Assim, consideramos importante acentuar este ponto de vista, tendo em conta os pressupostos inerentes à organização de uma equipa de trabalho.

Neste caso, dever-se-á ter em conta os seguintes parâmetros:

Definir a liderança (Director de Turma, Coordenador de Departamento, Professor do grupo disciplinar na sua turma);

Saber como se resolvem os conflitos e os problemas implícitos à profissão docente;

Estipular estilos e tipos de comunicação no grupo;

Implementar as normas e regras comuns que regem o grupo de trabalho;

Perspectivar os valores éticos, profissionais e deontológicos no seio do grupo.

Tendo como referência os argumentos de Belbin sobre a construção de equipas pedagógicas, assinalamos o pensamento e o contributo de Perrenoud (2000) sobre esta matéria. O autor relaciona o ofício de professor com o trabalho em equipa no quadro de desenvolvimento de projectos, autonomia e responsabilidades partilhadas. A relação entre a teoria e a prática docente envolve pedagogias diferenciadas sobre as quais se centram os dispositivos e as situações de aprendizagem dos alunos. Na sua opinião, dever-se-á privilegiar as competências emergentes da profissão docente a partir de algumas práticas inovadoras que motivem os professores para uma prática reflexiva continuada. Os professores devem desenvolver uma visão longitudinal dos objectivos do ensino e aprendizagem dos alunos que propicie, do mesmo modo, parcerias didáctico-pedagógicas entre si, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Esta concepção implica, necessariamente, a envolvência dos alunos nas suas aprendizagens, enquanto for possível suscitar o desejo de aprender e de explicitar a relação com o conhecimento e com o saber.

Este contexto compreende a necessidade de trabalhar em equipa, o que, segundo Perrenoud (2000:79), pressupõe alguns parâmetros dos quais se destacam os seguintes:

Elaborar um projecto em equipa, representações comuns;

Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;

Formar e renovar uma equipa pedagógica;

Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;

Administrar crises ou conflitos interpessoais.

O reflexo destas propostas na intervenção pedagógica dos professores levá-los-á a explorar as potencialidades didácticas dos currículos de estudos e dos conteúdos programáticos em relação aos objectivos do processo de ensino-aprendizagem. A intenção de Perrenoud aproxima-se das tendências de António Simões (1979) a propósito da educação permanente e da formação contínua dos professores. Do ponto de vista destes autores, trata-se de requalificar a profissão docente, tendo em conta os contextos em que decorre a actividade docente, nomeadamente, os contextos psicológicos, as condições físicas e mentais, os contextos sociais, sobretudo, as interacções que se estabelecem no decurso do trabalho escolar, os contextos físicos, com enfoque nas condições materiais e equipamentos colocados à disposição dos professores. Perrenoud (obra citada, p. 79-82) considera que os professores

devem administrar sua própria formação contínua, tendo como argumento válido que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional; a cooperação é um valor profissional: saber explicitar as próprias práticas, o estabelecer do seu próprio balanço de competências pessoais e profissionais, o negociar um projecto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede), o envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo, o acolher a formação dos colegas e participar dela, o ser agente do sistema de formação contínua”.

Um outro aspecto desta reflexão crítica tem a ver com a partilha de objectivos, ideias e experiências profissionais. Desde logo “as equipas têm fama de aumentar a produtividade, melhorar a comunicação, utilizar melhor os recursos, ser mais criativas e mais eficientes na resolução de problemas, tomar melhores decisões, produzir produtos e serviços de melhor qualidade e melhorar processos (...); as equipas são orientadas por objectivos, têm razão de ser, uma missão a cumprir, uma actividade a desenvolver, qualquer que seja a sua natureza lúdica ou intelectual. A equipa é mais do que a soma dos elementos, isto é, um conjunto aleatório de indivíduos” (M. Carmo Viegas e outros, 1998). Associados a este pensamento surgem ainda outros aspectos que devem ser tidos em conta, nomeadamente os contextos físicos por serem partilhados pelos membros da equipa de trabalho como salas de aulas, laboratórios, gabinetes, auditório, os contextos simbólicos sob forma de signos, sinais e suportes de informação e os contextos culturais que incorporem regras, normas e valores do grupo. Em razão de todos estes contextos exige-se aos professores, a aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem em conjunto, tendo em conta as regras e as normas a obedecer no seio do grupo disciplinar e dos conselhos de turma. Trata-se de valorizar as estratégias de organização interna nesses grupos de modo a despertar a consciência metacognitiva do professor enquanto profissional do ensino e do próprio aluno enquanto aprendiz. Nesta medida, e segundo Ariana Cosme (2009:40), “numa perspectiva educacional diferente em que se torna necessário considerar os alunos, todos os alunos, como interlocutores e personagens activos e solidários no âmbito do processo de aprendizagem em que se encontram envolvidos (...), o trabalho docente encontra-se sujeito a um maior grau de imponderabilidade e de desgaste que exige, não só o apoio das equipas docentes onde cada professor se integra como, igualmente, a reflexão prévia e ponderada sobre o que se pensa fazer e porque é que se decide fazer o que se decidiu fazer, reflexão que, mais uma vez, só a cooperação partilhada com os outros docentes pode ajudar a garantir”. Neste contexto, a existência do diálogo cooperativo entre os professores e entre estes com os seus alunos é fundamental para que a monitorização do processo ensino-aprendizagem seja mais

flexível e exequível em contexto escolar.” Esta nova concepção de escola leva os alunos a serem mais autónomos se o diálogo e as relações de trabalho cooperativo entre os professores forem consequentes. Parece-nos que, na maioria das vezes, os professores sentem grandes dificuldades em realizar um trabalho profissional em equipa, tendo em conta a sua formação inicial muito virada para as práticas escolares individualizadas. Os problemas existentes nessa área de trabalho e a relação profissional entre os docentes decorre da ausência da formação dos professores nesse domínio o que, em termos pedagógicos, representa um grande entrave ao trabalho cooperativo e em equipa. Aquilo que ainda poderemos apontar como resposta a este discurso refere-se a uma orientação pedagógica mais assertiva que motive os professores para uma operacionalização de estratégias relacionadas com o trabalho em equipa e com a sua formação contínua no contexto de trabalho cooperativo onde as responsabilidades sejam partilhadas por todos. Falta-nos referir que é urgente os professores aprofundarem o sentido da mudança de hábitos e de rotinas no âmbito da actividade profissional docente, virando-se para uma prática pedagógica mais eficaz, segundo as premissas de autores como Simões (1979), Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000). Este contexto profissional compreende que os professores, pelo seu dinamismo e entusiasmo, devem dar continuidade pedagógica aos planos, estruturas e estratégias do processo de ensino-aprendizagem. É com base nestas narrativas sobre as dinâmicas de trabalho na profissão docente e na organização das experiências interpessoais, partilhadas ou não, que nos propomos enquadrar a problemática do estudo no respectivo contexto, constituindo-se, assim, como uma fonte de dados para se explorar e compreender o trabalho cooperativo na profissão docente. Espera-se, deste modo, que o estudo tenha reflexos significativos na organização, gestão e administração da escola, como também no quotidiano profissional docente, na aprendizagem dos alunos e “na interacção escola-família” (Silva, 2003). A família é percebida aqui como instituição social de grande significado. Nesta perspectiva, esta investigação procura valorizar também as relações intrínsecas estabelecidas entre a escola e a comunidade envolvente e se constitui, paralelamente, num exemplo de “boas práticas” pedagógicas entre os professores. Neste âmbito, o ponto de partida da análise centra-se sobre as práticas pedagógicas e sobre tomadas de consciência dos professores em relação ao sentido e ao significado da sua profissão docente em contexto escolar. Philippe Perrenoud (1996:181-207) questiona sobre quais as melhores estratégias e competências devem ser exigidas a um professor no quadro da sua formação profissional?³ Perrenoud considera, a

³ Dans la formation des enseignants professionnels, quelles sont des stratégies, quelles sont des compétences?

propósito, que o ensino da profissão docente pressupõe informar os professores acerca da sua dependência relativamente ao Estado (Ministério da Educação), tendo em conta o peso da hierarquia, a falta da autonomia e do reconhecimento social, apesar das suas competências profissionais. Esta teoria assenta sobre determinados conceitos, nomeadamente: Estado, hierarquia, dependência, competência, autonomia, profissão, etc. Perrenoud defende que estes pressupostos caracterizam o próprio sistema escolar na medida em que o contrato do professor liga-o primeiro à administração da escola e não aos seus colegas. É a ela que presta contas, é ela que tem o direito de controlo sobre os resultados dos alunos em diversos exames e provas estandardizadas. Quanto aos professores do mesmo grupo disciplinar que leccionam a mesma disciplina na escola eles não se sentem obrigados a partilhar experiências e saberes, porque o *individualismo didáctico*, como foi referido anteriormente, tem como maior consequência, de um ponto de vista sociológico, encerrar a dinâmica das relações colegiais entre professores e entre estes e a direcção da escola onde trabalham. Segundo Nóvoa (1992), na maioria das vezes, as decisões em termos educativos têm oscilado entre o nível global da administração central e o nível restrito da sala de aula.

4. Relevância social da investigação

O estudo pretende contribuir para a percepção da cultura profissional dos professores em contexto escolar e, desde logo, ensaiaremos compreender o fenómeno do trabalho cooperativo na profissão docente e a tendência mais conservadora e tradicional do isolamento e individualismo profissional. Propomo-nos estudar estes fenómenos a partir de duas concepções fundamentais: primeiro, a relação profissional que o professor estabelece consigo mesmo no quadro do trabalho individual, e, em segundo lugar, a sua relação com os grupos de pares que constituem a realidade social e cultural da escola (o universo pedagógico), estabelecendo-se, assim, a ponte entre as vivências pessoais e profissionais dos professores, mediante uma reflexão crítica. Considera-se importante para o estudo o conhecimento e a compreensão da própria gestão organizacional da escola e, em particular, os modos de actuação interna dos professores nos departamentos curriculares, atendendo às advertências pedagógicas de Siskin (1994) sobre o domínio de conhecimento que os professores deverão ter nestas áreas. Nesse campo de análise, a autora valoriza a necessidade de se estudar a gestão e a dinâmica interna nos estabelecimentos de ensino

ao considerar que a organização das escolas secundárias em departamentos disciplinares tem implicações importantes para a vida profissional dos professores. Segundo Siskin (1994:53) “os professores explicam frequentemente quem são, aquilo que fazem ancorando as suas identidades, acções e entendimentos na própria disciplina.” Siskin considera que uma reflexão crítica sobre os departamentos curriculares pode viabilizar um conhecimento mais profundo sobre as suas estruturas pedagógicas e as relações profissionais entre os professores. Nestas condições, os professores devem envolver-se em tarefas e problemas práticos, tendo como principal objectivo a promoção de mudanças de hábitos, de comportamentos e rotinas de trabalho entre si. Assim, a exploração dessas mudanças passa pela necessidade de serem conhecidas as grandes dificuldades que os professores enfrentam diariamente no que diz respeito à realização de trabalhos profissionais em equipas pedagógicas, tendo em conta que a tradição escolar assinala as práticas pedagógicas e educativas escolares mais individualizadas no exercício da profissão docente. Reconhecendo a importância dos departamentos curriculares e das características inerentes à actividade profissional docente, Siskin (1994:5) reitera a necessidade de, “antes de mais, se evidenciarem as histórias dos professores, nomeadamente, quem são, o que fazem, a vida que levam no interior dos departamentos. Neste quadro, o objectivo fundamental desta investigação leva-nos a questionar “o que realmente precisamos saber para entender os professores, quem são e o que ensinam ou como ensinam hoje e quais as estratégias pedagógicas que utilizam”, segundo a argumentação crítica de Siskin (1994:7).

Maria do Céu Roldão (2009) coloca também a ênfase sobre esta temática ao considerar que as estratégias de ensino, sendo caracterizadas de forma específica por cada professor na sua área ou disciplina, ou em várias delas, não podem deixar de ser tidas em conta para serem eficazes com turmas cada vez mais acentuadamente diversas na sua constituição. Neste quadro, elegemos duas componentes essenciais para o estudo – o trabalho individual e a cooperação docente – enquanto indicadores pedagogicamente estruturantes para a pesquisa empírica. Dada a complexidade da problemática em estudo e à dificuldade em abarcar todos os aspectos que encerram os assuntos em apreço, centramos a discussão e pesquisa sobre os fenómenos de isolamento e individualismo na profissão docente entre outros obstáculos, contradições e desequilíbrios de ordem psicossocial que condicionam a actividade profissional dos professores no quadro do trabalho cooperativo. A questão de fundo subjacente à problemática do trabalho docente pressupõe que, ao nível de interacções entre os professores, na maioria das vezes, os mesmos enfrentam condicionalismos e constrangimentos de vária ordem, nomeadamente, as próprias normas organizacionais da escola. Neste sentido, e segundo Roldão (2009:75), “a gestão colaborativa ao nível dos Conselhos de

Turma ou do Conselho de Docentes e a sua articulação permanente, num movimento de vaivém, com orientações científicas e pedagógico-didáticas nos diferentes Conselhos de Departamento, constitui assim um elemento também ele estratégico no plano da gestão curricular e pedagógico-didático”. Na actividade docente, o trabalho cooperativo entre os professores é essencial e permite estabelecer uma relação profissional mais assertiva, com benefício directo para a promoção do sucesso educativo dos alunos. Sobre esta temática, e num trabalho mais recente, Roldão (2010:1) refere que “a necessidade de melhorar resultados educativos dos alunos é indissociável de um processo transformacional profundo nas lógicas e culturas, quer da organização escolar, quer do trabalho de ensinar e da representação da função docente, herdada de um tempo em que a relação da realidade social com a escola era de outra natureza (...); a transformação que pode ser eficaz na melhoria efectiva dos resultados educativos da escola reside, assim, no interior das próprias culturas profissionais e organizacionais dominantes nas instituições, no sistema como um todo, e muito particularmente nas práticas e conhecimento sólido do próprio grupo profissional dos docentes”. Neste contexto, justificar-se-á um olhar essencialmente pedagógico sobre as culturas profissionais no ensino, nomeadamente, as relações de trabalho que se criam no quadro da organização escolar e pedagógica, nos grupos disciplinares, nos conselhos de turma e nos conselhos de departamentos curriculares. O trabalho cooperativo pode constituir uma marca distintiva do profissional do ensino, entre outras características que lhe podemos atribuir. Estas analogias revelam-se fundamentais na medida em que permitem a compreensão da importância do trabalho cooperativo e em equipa no ensino, quer seja no âmbito das relações internas dos grupos disciplinares e de docência, quer seja nos conselhos de turma. O estudo reveste-se, assim, de especial importância na orgânica e interactividade do trabalho docente exercido em contexto escolar, destacando-se o enriquecimento socioprofissional dos professores no âmbito da melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade do ensino. Deste modo, e tornando-se um hábito institucionalizado pelos professores, o trabalho cooperativo jamais será discutido ou questionado; passará a ser, simplesmente, uma cultura de escola enquanto instituição de serviço público de educação.

Outro aspecto de relevância da presente pesquisa prende-se com o processo de avaliação interna e externa sistemáticas que a escola tem vindo a implementar há alguns anos, procurando-se também dar continuidade à aplicação do modelo CAF⁴ (Estrutura Comum de Avaliação) e dos Observatórios de Qualidade da Escola, contributos que se consideram

⁴ (Common Assessment Framework).

fundamentais para a revitalização da escola enquanto instituição pública de ensino e aprendizagem. Em síntese, a existência de um padrão cultural de escola vem consolidar as atitudes e valores que os professores defendem, constituindo-se uma resposta individualizada para o aperfeiçoamento das suas práticas lectivas, garantindo fiabilidade ao processo de ensino-aprendizagem e à formação pessoal e social dos alunos. Ao sublinharmos a importância de conhecer os aspectos relacionados com a cultura profissional docente desta escola, somos levados a integrar uma discussão racional sobre a problemática em estudo, cientes de que, para a concretização de uma Escola de qualidade, o objectivo primeiro passa pela capacidade dela criar as melhores condições didáctico-pedagógicas que garantam o sucesso educativo dos alunos, constituindo-se, também, como exemplo de boas práticas entre os seus profissionais. A escola enquanto instituição de ensino e aprendizagem reproduz em si mesma formas de cultura que tornam os laços socioprofissionais e sócio-afectivos entre os professores cada vez mais coesos, apesar da heterogeneidade dos grupos no que diz respeito a áreas de saberes e de conhecimentos. Assim, e para a compreensão da cultura de escola, o mais importante é saber como descrevê-la de forma que as regularidades que a caracterizam se tornem visíveis e seja possível também actuar sobre elas, nomeadamente:

- a) as relações profissionais de trabalho que se estabelecem entre os professores do mesmo grupo disciplinar e de docência.
- b) as relações profissionais de trabalho que se estabelecem entre os professores de grupos disciplinares heterogéneos.
- c) as relações profissionais de trabalho e projectos que se estabelecem no âmbito dos conselhos de turma.

Diríamos que uma abordagem desta natureza obriga-nos a uma postura ético-moral no sentido de evitarmos pronunciar ou tecer quaisquer comentários sobre o valor deste ou daquele comportamento dos professores, desta ou daquela atitude dos colegas intervenientes no estudo. Assim, a consideração dos modelos e das tipologias de trabalho na profissão docente permitir-nos-á perceber a importância que é dada ao conceito «interaccionismo simbólico» de que fala Goffman, mas, neste caso, num contexto proximal mais específico: a escola. Tenta-se, de um modo geral, compreender a actuação dos professores mediante a problemática das *relações de trabalho na profissão docente*, bem como o *valor e autenticidade pedagógica* que os mesmos atribuem a essas relações. Nesta perspectiva, o

trabalho cooperativo passa a ser visto como uma política educacional inteligente num tempo em que são exigidas aos professores qualidades pedagógicas especiais, nomeadamente a capacidade de trabalharem em equipa. Parece-nos que é esta, de resto, a essência do trabalho cooperativo ou seja a “partilha de uma ética da responsabilidade” entre todos os professores, quer ao nível dos grupos disciplinares, quer ao nível dos conselhos de turma, legitimando os objectivos e o quadro conceptual desta investigação. Esta concepção aponta para uma perspectiva educacional integradora de aspectos que definem a imagem pública do professor enquanto profissional do ensino, conferindo-lhe outras competências científicas para lidar com os problemas de ensino e aprendizagem dos alunos através da implementação de estratégias e de procedimentos didáctico-pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura de cooperação desejáveis.

Para obter respostas significativas quanto a este último aspecto, revisitámos os trabalhos de Ana M. Simão (2002:74) tendo considerado, a propósito, que “os professores devem estar muito conscientes de que a sua forma de ensinar influencia decisivamente os alunos e têm de aprender os conteúdos da sua disciplina de forma estratégica e metacognitiva para poder ensinar os alunos a aprender, utilizando uma metodologia de ensino que favoreça a transferência e a aplicação reflexiva de procedimentos de aprendizagem”. A ser assim, é legítimo pensar que, para estimular esta reflexividade, os professores devem, do mesmo modo, utilizar todos os dispositivos de formação interactivos colocados à sua disposição, bem como as formas cooperativas e de trabalho em equipa nos conselhos de turma e grupos disciplinares, dando maior sustentabilidade às suas práticas pedagógicas. Segundo Gilly (1980: 34) “se a representação do outro, como indivíduo único, se constrói na escola, através da experiência das relações concretas, não se constrói no entanto apenas a partir desta experiência. Professor e aluno já têm um do outro uma certa ideia geral modelizante antes mesmo de qualquer encontro ou informação antecipadora sobre quem são, como são ou até o que os outros pensam que são”.

Neste contexto, a investigação segue, como referimos, uma metodologia de cariz qualitativo que pretende responder às questões de natureza heurística a partir de conteúdos relacionados com a temática em apreço. É nosso propósito imprimir um carácter suficientemente aberto ao estudo, de modo que os professores intervenientes possam relatar as suas experiências pessoais e profissionais sobre a problemática em análise e se sintam, também, informados sobre os dados teórico-conceptuais susceptíveis de diferentes pontos de vista interpretativos. Remetemos a apresentação e discussão das opções metodológicas para o *campus* da estruturação formal das linhas orientadoras da pesquisa.



II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. Objectivos e contextualização do estudo

Como dissémos, o estudo debruça-se sobre práticas docentes procurando compreender o sentido e o alcance do trabalho cooperativo na sua actividade e centra-se sobre a cultura profissional docente, tendo em conta os vários componentes de análise que nos permitam compreender as tipologias de trabalho dos professores numa escola em concreto. Segundo António Nóvoa (2002:28), o trabalho profissional docente “não é uma prática individualizada, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho.” A investigação que nos propomos encetar parte de um quadro conceptual de base que nos permita conhecer as tipologias de trabalho na classe docente, sobretudo a natureza contextual e evolutiva das interacções socioprofissionais. Ariana Cosme (2009:105) considera que “é a partir do reconhecimento destes pressupostos que se afirma a necessidade dos professores se assumirem como agentes capazes de reflectir sobre as vicissitudes da sua vida nas escolas, no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional”. Trata-se, em última análise, de uma aprendizagem pessoal e organizacional em razão das observações e reflexões críticas de Peter Senge (1995) onde o autor faz uma análise ponderada sobre o conjunto de disciplinas referidas no seu livro *A Quinta Disciplina*, de 1990. Senge é um filósofo utilitarista contemporâneo que defende o dever de maximar imparcialmente o bem-estar e, sob esta perspectiva, propõe alguns alicerces da aprendizagem cooperativa e da aprendizagem organizacional entendidos como modelos que, em si mesmos, potenciam a inteligência dos grupos, tendo afirmado que “a inteligência dos grupos, ou das equipas, e não dos indivíduos, é o elemento essencial da aprendizagem organizacional” (obra citada, p.12). Esta aprendizagem corresponde ao desejo de bem-estar pessoal e profissional dos professores, no quadro do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o autor enumera cinco componentes ou disciplinas que convergem para a aprendizagem pessoal e para a criação de organizações:

- Pensamento de sistemas;
- Domínio pessoal;
- Modelos mentais;
- Visão partilhada;
- Aprendizagem em grupo.

Assim, e no âmbito do trabalho docente, procurar-se-á entender o modo de actuação do professor no grupo disciplinar e nos conselhos de turma, com particular incidência sobre o contexto em que decorre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo o autor (obra citada, p.19), estes conceitos pressupõem que “as pessoas devem abandonar velhas formas de pensamento (modelos mentais), aprender a ter um espírito aberto perante os outros (domínio pessoal), perceber o modo de funcionamento da organização (pensamento de sistemas), elaborar um plano que reúna consenso (visão partilhada) e trabalhar em conjunto para alcançar essa visão (aprendizagem em equipa)”. Aponta-se para a alteração dos paradigmas pessoais e profissionais dos professores no quadro do trabalho que desempenham na escola, incluindo funções, tarefas e papéis exercidos no grupo disciplinar e conselhos de turma. Por esta razão, a pesquisa empírica para o estudo valoriza a clarificação fenomenológica sobre o sentido e o significado atribuídos aos conceitos sociológicos da situação em análise no que diz respeito à caracterização da tipologia de trabalho implementado na escola, à caracterização da tipologia dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma, bem como à sua categorização quanto às formas identitárias ou colectivas, nomeadamente, as representações sociais e profissionais da actividade docente com a criação dos “mega-departamentos” disciplinares.

Estes novos conceitos sociopedagógicos determinam o papel dos departamentos curriculares, dos grupos disciplinares e de docência, bem como a responsabilidade do professor coordenador, a competência do professor representante do grupo disciplinar, o estatuto do professor relator (avaliador), a função pedagógica do director de turma, do professor provedor do aluno, do professor tutor, as novas valências dos cursos profissionais e dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), etc.

Assim, os objectos conceptuais aqui designados como isolamento, individualismo, cultura de colaboração e cooperação na docência constituem um valor acrescentado à investigação, tendo como suporte epistemológico os estudos referidos na revisão da literatura. Na perspectiva dos fenómenos – trabalho cooperativo, isolamento e individualismo – na acção docente será necessário definir e precisar o sentido hermenêutico atribuído a estes conceitos de forma a entendermos melhor a sua origem e significado no âmbito das práticas pedagógicas e profissionais implementadas na escola. Parece-nos, portanto, razoável compreender quais as dificuldades, as carências e os condicionalismos que se colocam aos professores na sua actividade profissional em contexto escolar. Em razão dos estudos empíricos de Monique Thurler (1994:60) convém compreender “como reflectem os profissionais do ensino sobre as

suas práticas no interior do próprio sistema escolar”. Procura-se entender, a partir da realidade dos professores, o modo como é feito o desenvolvimento do trabalho docente nos departamentos curriculares, nos grupos de pertença e nos conselhos de turma.

Para aprofundarmos a investigação sob o ponto de vista científico e epistemológico, temos em consideração outros estudos de autores que, nas últimas décadas, têm vindo a problematizar e a aprofundar o conhecimento sobre as culturas profissionais no ensino, bem como nos dados empíricos recolhidos junto dos professores envolvidos no estudo, com base na observação das práticas profissionais, da interpretação e análise dos questionários, das entrevistas individuais e por *focus group* e de outros instrumentos tidos em linha de conta para a triangulação e comparabilidade de dados. Importa problematizar, *a priori*, a noção de trabalho cooperativo na profissão docente, pensado e operacionalizado na escola, tendo como perspectiva de análise um discurso remissivo sobre o que constitui a função e o papel pedagógico do professor.

O desenvolvimento da componente teórico-conceptual do estudo parte da consideração do que se faz hoje sobre a cultura profissional docente e, num quadro mais restrito, sobre o trabalho cooperativo na acção docente e sobre o fenómeno do isolamento do e individualismo profissional. Cada uma destas lógicas de pensamento e acção – o trabalho cooperativo, o isolamento e o individualismo na profissão docente – enquadram-se na perspectiva da cultura profissional do professor, na definição da sua identidade pessoal e profissional e na assimilação de mudanças comportamentais adequadas. Propõe-se uma avaliação sobre as evidências empíricas que poderão justificar os fenómenos acima assinalados, ou seja, o estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, de individualismo, de trabalho cooperativo e da cultura de colaboração. A análise desses paradigmas teórico-conceptuais não pode estar dissociada das tradições de organização de ensino ao longo dos tempos, razão pela qual nos debruçamos, desde logo, sobre o enquadramento fenomenológico da noção-chave de “cultura”. O conceito de cultura representa um conjunto de representações colectivas, únicas e partilhadas por todos os membros de uma instituição, em torno de um objectivo comum. Do ponto de vista sociológico e etnográfico Telmo Caria (2000:203) caracterizou a cultura como um “processo continuado de construção colectiva na heterogeneidade e nos constrangimentos conjunturais”. Neste âmbito, o autor valoriza o termo cultura enquanto dimensão mediadora, entre o micro e o macro, entre o individual e o colectivo. Importa considerar, a propósito, que as mediações entre o isolamento/individualismo *versus* trabalho cooperativo/colaborativo serão tidas em conta através da monitorização do conceito de cultura. O enquadramento

teórico deste conceito ajudar-nos-á a compreender melhor as lógicas de trabalho dos grupos locais intervenientes no estudo. Neste contexto, e porque no interior das escolas são vários os grupos disciplinares que constituem os departamentos curriculares, do mesmo modo, poder-se-á considerar também que são numerosas as culturas possíveis entre os professores ao nível das relações de trabalho no universo escolar.

O quadro metodológico adoptado e adiante explicitado, integra-se, preferencialmente, numa investigação de natureza qualitativa, o que nos motiva a descobrir as diferentes perspectivas de trabalho cooperativo e colaborativo na acção docente, como também as razões de fundo que justifiquem o individualismo e o isolamento profissional.

Nóvoa (1995:16) considera que “a profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita e explícita) a um conjunto de normas e de valores”. Assim, e no âmbito dos objectivos do estudo, importa identificar o contexto em que decorre a acção docente com base nas questões colocadas do ponto de vista teórico sobre o que pensam os professores em relação ao isolamento e ao trabalho cooperativo na acção docente. Neste sentido, e segundo Thurler (1994: 62 e 83), conviria dizer que “os professores caracterizam-se, com razão ou sem ela, por um individualismo acentuado, exigem graus de liberdade e uma grande autonomia de acção (...) e o ofício de professor redefine-se pela sua capacidade de desenvolvimento contínuo, pessoal e profissional, graças ao estudo e à verificação sistemática do próprio trabalho, através do estudo de trabalhos de outros professores e graças à verificação de ideias e de concepções pedagógicas através da investigação baseada na prática. As salas de aula deixam de ser lugares onde os resultados desenvolvidos em laboratórios de pesquisa são postos em prática; tornam-se elas próprias lugares de pesquisa.”

Compreende-se, assim que, por professor, se entenda um profissional que possui competências reguladoras que lhe permitam planificar, monitorizar e avaliar os seus processos relacionais, vencendo as resistências, dificuldades e barreiras em torno da complexidade da profissão. Consideramos que o campo de abordagem do fenómeno em estudo deve determinar também uma interpretação hermenêutica dos conceitos que envolvem profissionalidade e profissionalismo na acção e prática docente. Segundo Ana Silva (2007:43), “a emergência dos conceitos profissionalização e profissionalismo no vocabulário sociológico é simultânea com o aparecimento da Sociologia das Profissões”. Maria Manuela Esteves (2002:55) considera que “há uma distinção conceptual entre «profissionalismo» (enquanto modo característico de o grupo profissional se definir face ao conceito de profissão) e «profissionalidade» (enquanto modo específico como cada indivíduo realiza o profissionalismo)”. As diferenças substantivas

entre um conceito e outro destacam-se pela lógica da causalidade; neste caso, o conceito de profissionalidade avalia o indivíduo que é percebido no domínio crescente da sua actividade profissional, procurando alcançar metas e objectivos pessoais e, por outro lado, o profissionalismo que é percebido como desígnio de um grupo profissional que procura alcançar metas e objectivos do grupo, a melhoria do estatuto do grupo (profissionalismo colectivo).

Coloca-se como condição prioritária a compreensão das responsabilidades sociais dos professores, quer como indivíduos, quer como membros de grupos organizados que trabalham e cooperam entre si, partilhando os interesses e as práticas pedagógicas. Estes conceitos enquadram-se no perfil da sociologia das profissões e, neste contexto, da profissão docente na medida em que pertencem à mesma “família semântica”. Alguns estudos realizados neste domínio, casos de Hargreaves (1994), Nóvoa (1995), Perrenoud (1997), Dubar (2002), demonstram grande interesse por estes assuntos no campo da Pedagogia. Lima (2002) considera que estes conceitos foram emergindo numa nova filosofia da linguagem em uso nas Ciências da Educação, nas últimas décadas, assegurando o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da sua carreira, bem como a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. No quadro do trabalho docente deve-se ter em conta a importância e o significado dos símbolos e das simbologias que preenchem os pensamentos, as emoções e o imaginário dos professores no quadro da sua interactividade pedagógica. Neste sentido, recentramos as premissas de que o ser humano é um animal racional, mas na medida em que essa racionalidade possa consistir na aptidão para a “re-presentação” da realidade social através de signos e sinais, ou seja, da linguagem.

Na obra de Cassirer, *Ensaio Sobre o Homem* (1960), encontramos outras considerações filosóficas para definir o homem como ser de relações sociais e humanas. Consideramos, assim, que, para além da linguagem intelectual, o ser humano define-se também pela sua capacidade de linguagem emocional. Para clarificar esta percepção transcrevemos um texto de Cassirer que pode ajudar-nos a esclarecer o sentido etimológico de homem e de cultura: “se existe alguma definição da natureza ou essência do homem, deve ser entendida como uma definição funcional e não substancial. Não podemos definir o ser humano mediante nenhum princípio inerente que constitua a sua essência metafísica, nem tão pouco por nenhuma faculdade ou instinto congénitos que se lhe pudessem atribuir por observação empírica”.

Para Cassirer (1960: 227) “a característica *sobressaliente* e distintiva do ser humano não é uma natureza metafísica ou física, mas a sua *obra*. É esta obra, o sistema das actividades humanas, o que determina e define o círculo de humanidade”. Portanto, em vez de definirmos a pessoa como um animal racional, defini-la-emos como um animal simbólico e um ser de cultura. Numa perspectiva antropológica constatamos que para Cassirer o conceito “razão” é um termo verdadeiramente inadequado para abranger formas da vida cultural humana em toda a sua riqueza e diversidade, tendo em conta que todas essas formas serão, sempre, formas “simbólicas”.

Do ponto de vista analógico a figura do professor em toda a sua dimensão categórica representa um animal simbólico, detentor de linguagem, pensamento e acção, capaz de interpretar as mais variadíssimas manifestações culturais, sociais e pedagógicas através da evolução do conhecimento dos seus alunos. Dir-se-ia que, no plano ontológico, vemos o professor como um criador de símbolos e de significados, dando origem a diversas interpretações que venhamos a fazer sobre o contexto escolar e profissional em estudo. Neste quadro de análise, estamos muito próximos das considerações de Dilthey ou de Husserl sobre a realidade que é perspectivada, neste campo de abordagem, entre as demandas das ciências da *natureza*, que procuram “explicar” os fenómenos, e as demandas das ciências do *espírito*, que procuram também “compreender” esses mesmos fenómenos.

Os professores realizam os seus *corpus* de conhecimento e de racionalidade através de sistemas simbólicos que não são mais do que a interpretação simbólica da realidade onde trabalham, no caso concreto, a escola. Neste contexto, se se considera importante a partilha de experiências e de saberes profissionais na docência, não é menos importante, do mesmo modo, a consolidação dessas certezas como forma de promover as interacções pedagógicas entre os professores, mitigando assim o isolamento e o individualismo.

Em síntese, poder-se-á afirmar que, na perspectiva pedagógica e cultural, o trabalho do professor deve orientar-se para processos que conduzam os alunos para resultados excelentes no final do ciclo de estudos. Neste quadro, infere-se, logicamente, que os resultados obtidos pelos alunos no final de cada período lectivo ou no final do ano, devem deixar de ser encarados como um simples processo de ponderação individual do professor para elevar a expressão “reunião de notas” à categoria mais nobre sob ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem que é a “avaliação”. Nesse sentido, o termo avaliação ganha um duplo valor: o pedagógico e o formativo, no quadro da construção social e educativa da escola. Uma conceptualização deste género pode alterar o sentido social e pedagógico do trabalho ou da

tarefa profissional docente em contexto escolar, interpretado, agora, como um processo que pode e deve ser feito no grupo disciplinar ou nos conselhos de turma enquanto “mediadores” do crescimento individual do professor. A introdução deste procedimento específico na escola e nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma vai permitir o aparecimento de formas de trabalho e de relações necessárias ao confronto e ao desenvolvimento de projectos pessoais de formação profissional do professor.

Assim, julgamos legítimo inferir que os termos profissionalidade e profissionalismo enquadram-se num discurso renovado sobre as dinâmicas de trabalho que são exigidas aos professores pela sociedade contemporânea em geral, quer no plano interno ou externo das instituições, e, no caso específico, a própria dimensão escolar e a comunidade educativa envolvente. Nesta perspectiva, Silva (2007:43) refere que “os conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo relacionam-se entre si, bem como com o conceito de profissão, todos eles pertencem à mesma família semântica. Se a profissionalização diz respeito ao processo investido para ascender ao reconhecimento social e político, nomeadamente através do estatuto de profissão, o conceito de profissionalismo refere-se ao modo como as pessoas trabalham e às capacidades, competências, racionalização de saberes, adesão às normas do grupo, enquanto estratégias de defesa de um grupo profissional”. Veja-se o exemplo paradigmático da avaliação de desempenho dos professores, bem como a avaliação interna e externa das escolas, tendo em conta que esta última envolve toda a comunidade escolar e educativa, desde o órgão de gestão, os docentes, os alunos, os funcionários, os pais e encarregados de educação. Neste sentido, falar de profissionalismo e profissionalidade à luz da actividade docente, pressupõe outros complementos de formação nesse domínio, tendo em conta os requisitos impostos pelas tecnologias de informação e de comunicação enquanto ferramentas do mundo actual modernizado colocados à mercê das escolas e dos professores. Assinalamos, por exemplo, a utilização pedagógica do quadro interactivo multimédia nas aulas, o uso de PowerPoint, filmes, e outros adereços e perfis tecnológicos que exigem do professor uma outra postura profissional (didáctico-pedagógica) no âmbito da formação e aquisição de novas competências.

Creemos que a escola não deve eximir-se ao dever de formar e preparar os docentes que saibam, por um lado, adequar os diferentes recursos e ferramentas aos objectivos de cada uma das actividades que se propõem dinamizar e, por outro lado, fazer um uso crítico e reflexivo desses novos meios facilitadores do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No que diz respeito à evocação do perfil profissional dos docentes no mundo actual modernizado, os

conceitos de cooperação, colaboração e individualismo profissional enquanto estilos de trabalho dos professores, podem e devem ter um impacto fundamental a vários níveis: na preparação de recursos didáticos e pedagógicos e nos diversos processos de transmissão de conhecimentos aos alunos. Valorizar-se-á, de resto, a reflexão sobre as práticas lectivas, no *design* de novas estratégias de resolução de problemas pedagógicos, na tentativa da promoção e da inovação educacional, através da partilha e da discussão de problemas profissionais comuns. Das considerações que acabam de ser feitas, assinalamos a necessidade de implementação de estratégias didáctico-pedagógicas de forma estrutural e continuada no âmbito do trabalho cooperativo na profissão docente. Damos-lhe uma importância pedagógica que ultrapassa, em muito, a “retórica” dos discursos proferidos pelos professores no início de cada ano lectivo, legitimando, assim, o «mito do eterno retorno» segundo a perspectiva filosófica de Nietzsche.

Para nós, esta necessidade afigura-se como um desafio, e, simultaneamente, uma realidade emergente no quadro do desenvolvimento profissional dos docentes na escola. Imputamos, deste modo, um maior grau de exigência e de rigor a nível dos departamentos curriculares, grupos disciplinares e conselhos de turma, cientes da justeza dos procedimentos que estes fenómenos (cooperação, isolamento e individualismo) envolvem. Numa primeira análise, consideramos que a discussão sobre a problemática do individualismo e solidão na profissão docente acarreta consigo outros problemas associados ao nível do trabalho dos professores, na crescente dependência em relação a um conjunto de objectivos comportamentais referentes à profissão e a processos de trabalho em grupo e em equipa, ou também processos mais individualizados. Em primeiro lugar, destacamos a necessidade de implementação de soluções de mudanças capazes de otimizar o trabalho desenvolvido pelos professores na escola, em diversos sectores e tarefas. Neste sentido, o estudo não deixa de focar os aspectos correlativos à problemática da *administração e organização escolar*⁵ tendo em conta os pressupostos associados à formalização, racionalização e hierarquização da educação formal dentro do espaço escolar que, de uma forma ou de outra, tipifica a cultura e as rotinas de trabalho entre os professores.

⁵ Formosinho e Machado (2009) que propõem a criação de «Equipas Educativas» como recurso à organização e aprendizagem docente. Para estes autores (obra citada, p. 50) “as transformações das dinâmicas pedagógicas conducentes à organização da escola por Equipas Educativas incidem «na organização dos programas, no horário, no agrupamento dos alunos, nos métodos de ensino, na equipa e no material didáctico e até na própria estrutura do edifício escolar. Este modelo de organização intermédia da escola supõe que todos os membros da Equipa participam cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo educativo e na atribuição das tarefas mais apropriadas a cada um”.

Segundo Licínio Lima estes pressupostos levantam variadíssimas questões que nos remetem para a discussão acerca de um novo modelo de gestão e organização do trabalho implementado no espaço escolar. Para o autor (2011:13) estamos perante um “estudo necessariamente marcado por tensões entre centralização e descentralização, entre orientações, decisões e acções, entre discursos autónomos e contextos organizacionais heterónimos, entre escolas governantes e escolas governadas, e ainda por múltiplas e subtís intersecções, por dispositivos híbridos e por fomas compósitas que transcendem as antinomias mais óbvias”. Isto é, os relatos dos professores intervenientes no estudo dar-nos-ão conta de problemas relativos à cultura de cooperação e de colaboração, aos fenómenos de isolamento e individualismo, às orientações administrativas quanto ao cumprimento de horários e de tarefas pedagógicas complementares como apoio em sala de estudo, no centro de recursos educativos, na direcção de turma, na hora PT (Projecto Turma), entre outros aspectos. Sob este ponto de vista, Formosinho e Machado (2009:17) consideram também que “esta concepção burocrática da escola aproxima-se de uma concepção da escola como «empresa de produção» quando se perspectiva, não só os produtos alcançados, mas também a economia de processos através de soluções padronizadas”. Neste contexto, cabe ao professor o dever e a obrigação moral de “harmonizar a sua individualidade com todas as suas diversas tendências, de forma a constituir uma personalidade com unidade própria e de que possa ter o domínio” (cf. *ibidem*, p.21).

Centrar-nos-emos, a propósito, no conforto das palavras de Lima (obra citada, p.46) ao afirmar que “ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, correr riscos, assumir responsabilidades, dimensões de resto essenciais ao trabalho pedagógico e formativo, uma vez que só dando testemunho da sua capacidade deliberativa e da sua aptidão para a decisão poderá o professor contribuir para a aprendizagem da prática da decisão, isto é, para a autonomia dos educandos”. Entendemos que, assim, procuram-se novos modelos e processos de interacção entre os professores no que diz respeito à cultura de trabalho que devem implementar entre si, nos grupos disciplinares e conselhos de turma. Não podíamos ignorar as palavras de Formosinho e Machado (2009:23) para clarificar a ideia de que “a naturalização do modelo transmissivo no seio de uma cultura individualista coloca desafios à organização escolar e exige inovações que têm passado pela promoção de padrões de trabalho colaborativo baseados ora em projectos, ora na organização da escola em Equipas Pedagógicas”.

2. Revisão da literatura

O aprofundamento da problemática em estudo obedece a critérios de pesquisa empírica a partir de contributos teóricos tidos como relevantes para o desenvolvimento e sustentabilidade científica da presente investigação. Assim, o interesse central da revisão da literatura delineada para o estudo procura enaltecer os quadros teórico-conceptuais julgados fundamentais para a definição e o desenvolvimento da problemática em análise. Segundo Natércio Afonso (2005:50) importa referir que, no quadro da *revisão da literatura*, “pretende-se contextualizar a investigação num triplo plano: social, teórico e metodológico”. Lima e Pacheco (2006:8) referem que “revisão da bibliografia é fundamental para a contextualização do problema e a análise do referencial teórico”. Deste modo, e como forma de explorarmos os assuntos em análise, tomámos consciência de que era necessário rever informações básicas acerca do que sabíamos sobre a literatura existente em relação à problemática em análise, nomeadamente, a nível da noção de trabalho cooperativo, trabalho colaborativo, trabalho em equipa, colegialidade, individualismo e isolamento na profissão docente, entre outros aspectos relativos à função educativa. Desde logo, acreditamos que a temática em estudo – trabalho cooperativo na profissão docente – requereria uma discussão atenta acerca dos pressupostos sociopedagógicos que fazem parte do discurso específico da sociologia das profissões a partir de estudos empíricos de autores referidos nesta investigação, nomeadamente: Ana Benavente (1990), Ana Margarida Veiga Simão (2002), Ana Paula Curado (2000), Andy Hargreaves (1998), António Neto-Mendes (2004), António Nóvoa (1992), Ariana Cosme (2009), António Simões (1979), Claude Dubar (2002), Dan Lortie (1975), João Formosinho e Joaquim Machado, (2009), Fullan e Hargreavres (2001), João Barroso (1991), Jorge Ávila de Lima (2002, 2004), José Manuel Resende (2003), José Lopes e Helena da Silva (2009), Juan F. Pérez (2009), Luiza Cortesão (2000), Manuel Dias Duarte (1982), Maria Benedita P. Melo (2009), Maria do Céu Roldão (2010), Maria Helena Cavaco (1993), Maria Manuela V. Santos (2005), Gaston Mialaret (1976), Michael Huberman (1989), Mónica Gather Thurler (2001), Natércio Afonso (1994), Norberto Elias (1993), Pedro Silva (2003), Peter Woods (1987), Peter Senge (1990, 1995), Phillipe Perrenoud (2002), Rui Gomes (1993), Kenneth Zeichner (1993), Leslie. S. Siskin (1994), J. W. Little (1990, 1995), Telmo Caria (2000), e outros que deram especial relevo à problemática do individualismo, isolamento, cooperação, colaboração profissional e colegialidade docente, quer numa perspectiva histórica, filosófica e psicanalítica, quer também numa perspectiva sociológica e antropológica. Neste sentido, julgamos pertinente

valorizar a recensão crítica dos vários autores a que recorreremos ao longo da investigação, no sentido de nos ajudar a compreender melhor os fenómenos observados junto dos participantes. O contributo destes autores permitiu-nos definir o objecto do estudo e estabelecer também novos quadros de referência para a uma abordagem científica mais esclarecida sobre a problemática em análise. Assim, e com base no problema central do estudo, a pesquisa bibliográfica teve em linha de conta os procedimentos e instrumentos de pesquisa, entre outros propósitos sobre os quais assenta esta revisão bibliográfica. Sob a jurisdição do orientador, a pesquisa ajudou-nos a identificar e a coordenar melhor a literatura relativamente recente e mais relevante sobre a matéria em estudo. Neste âmbito, foram sendo seleccionados estudos, autores e bibliografia diferenciada sobre a temática em epígrafe. Foi possível pesquisar, de obras e de autores mais representativos, artigos de opinião e publicações nas revistas da especialidade, recensões críticas, dissertações de mestrados, teses de doutoramento, textos apresentados em seminários, pesquisa *on-line*, entre outras fontes documentais pertinentes sobre a temática em estudo. Neste âmbito, esta revisão bibliográfica integra uma perspectiva de análise das várias abordagens sobre as culturas profissionais docentes, nomeadamente, os fenómenos como isolamento, individualismo, trabalho cooperativo, trabalho colaborativo, trabalho em equipa, entre outros. Assim, e integrado num quadro teórico-referencial, apresentamos adiante, sete *vectores* essenciais para a compreensão da problemática em estudo:

- O perfil de desempenho profissional dos professores do ensino secundário;
- O levantamento fenomenológico da noção de cultura;
- Cultura de colaboração, colegialidade e cooperação na profissão docente;
- A compreensão do significado pedagógico de isolamento e individualismo docente;
- As causas do isolamento e do individualismo na profissão docente;
- A construção da identidade profissional dos professores;
- Os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo na actividade docente;
- O professor como prático-reflexivo no âmbito do trabalho cooperativo.

Partindo destas considerações, procurámos direccionar a revisão bibliográfica sobre o estado actual das culturas profissionais docentes e o grau de desenvolvimento científico sobre as perspectivas de autores. Neste campo de análise e de reflexão crítica, o conhecimento e o aprofundamento deste estado de coisas e de fenómenos agregados ajudar-nos-ão a fundamentar os objectivos e as finalidades a alcançar neste trabalho, em razão das questões

teóricas que vão sendo colocadas ao longo da investigação. Uma vez reconhecido o peso e a legitimidade dos pontos designados em 2.1), 2.2), 2.3), 2.4), 2.5), 2.6), e 2.7) consideramos que o conhecimento e o aprofundamento científico destes aspectos são indispensáveis para o esclarecimento das questões envolvidas na pesquisa e, desde logo, a sua importância e sustentabilidade heurísticas ao nível da análise e interpretação dos dados empíricos recolhidos. O elevado número de trabalhos empíricos que seleccionámos e que se ocupam da problemática em causa ajuda-nos a compreender e examinar o estado actual dos fenómenos relativos ao tema em apreço, com base na apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Daremos especial destaque à génese e ao desenvolvimento científico da problemática em estudo a partir das categorias teórico-conceptuais dominantes.

2.1. O perfil de desempenho profissional dos professores do ensino secundário

Segundo Hargreaves (2001:42) “compreender a cultura da escola secundária não é tarefa fácil, dada a sua natureza” e, neste âmbito o autor remete-nos para o campo reflexivo de Pink (1988)⁶ que descreve o carácter complicado da cultura da escola secundária quando a retrata como uma organização complexa que gera as suas próprias normas e regras de funcionamento. Deste modo, e de acordo com com um estudo publicado na *Análise Social* (Separata nº 103-104, 3ª Série, Vol. XXIV, 1988, 4º e 5º, organização de Manuel Braga da Cruz) sobre a situação do Professor em Portugal (entre outros aspectos) foram tidas em conta as condições sociais da profissão docente, nomeadamente características ligadas à monodocência e à pluridocência. Assim, e a partir dos contributos dos autores, é-nos dito que (cf. ibidem, p.7) “os professores são, no exercício da sua profissão, profundamente condicionados pelo meio social em que a escola e o sistema de ensino estão inseridos (...); a evolução do seu prestígio e do reconhecimento que socialmente lhes é votado é determinada por factores muito variados, que vão desde a simples extensão numérica, à qualificação científica e profissional, passando pela composição etária do corpo profissional, pela distribuição espacial, pelas condições de vida e de mobilidade social, entre outras”.

⁶ PINK, W. (1988) “Implementing an alternative program for at risk youth; A School within a school model for school reform” paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Referindo-se a esta problemática, Gomes (1993:46) considera que “a massificação do ensino secundário traduziu-se na descaracterização da profissão, no agravamento das condições físicas de exercício da profissão, no abaixamento das exigências de formação e na degradação das representações sociais, própria e dos outros, acerca da profissão”. Nestas circunstâncias, não é de estranhar, também, o tom crítico do artigo de José M. Esteve (1995:106) sobre esta matéria tendo afirmado, do mesmo modo, que “a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”. À luz destas considerações, entendemos que a caracterização do perfil profissional dos professores do ensino secundário constitui um factor de grande interesse e significado pedagógico para a compreensão da problemática em análise. Assim, e no contexto da profissão docente, importa comparar, desde logo, o papel central desempenhado pelos professores do ensino básico com o papel pluridimensional exercido pelos professores do ensino secundário. O aprofundamento destas questões leva-nos a considerar, a propósito, que “apesar do crescente processo de profissionalização que têm vindo a conhecer os professores nos últimos tempos, é cada vez mais difundida a percepção de que o seu estatuto socioprofissional se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos do reconhecimento público e do prestígio social que é conferido à profissão. É importante, por isso, apurar antes de mais a consistência e a extensão desta percepção, compreendê-la nas suas múltiplas e subtís manifestações, na sua variedade de factores e nas complexas consequências que apresenta, quer ao nível do corpo profissional dos professores, quer ao nível do sistema de ensino”. (cf. *ibidem*, p. 6). Deste modo, acresce dizer que a abordagem sobre a problemática em estudo procura enquadrar-se também na perspectiva da compreensão fenomenológica dos professores do ensino secundário no exercício da sua profissão, tendo como referência as informações contidas no Decreto Lei nº 1/ 1998, de 2 de Janeiro, e no Decreto Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.

O Decreto Lei nº 1/ 1988, nos seus objectivos gerais, “altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”, e o Decreto Lei nº 240/2001 “aprova e regulamenta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e ensino secundário”. Neste sentido, algumas questões essenciais sobre o perfil profissional dos docentes terão de ser consideradas como

objecto de análise em razão da dicotomia entre o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e o ensino secundário quanto à filosofia, estratégias e práticas didáctico-pedagógicas. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, regulamenta, nos seus princípios gerais, “a formação flexível, integrada e participada dos professores que estimulasse uma atitude simultaneamente crítica e actuante, que favorecesse a inovação e a investigação, conduzindo os docentes a uma prática reflexiva e continuada de autoformação”. No seguimento desses pressupostos o artigo nº 36 propunha que “as carreiras do pessoal docente deveriam obedecer ao princípio de se encontrarem ligadas à avaliação de toda a actividade desenvolvida na escola, quer individualmente ou em grupo”. Teremos em conta a natureza e a complexidade do ensino secundário a partir das características específicas dos cursos científico-humanísticos, profissionais e tecnológicos vocacionados para o prosseguimento de estudos e para inserção na vida activa. Para tentar clarificar a dicotomia existente entre os dois níveis de ensino procuramos estabelecer comparações entre os pressupostos enunciados de um e de outro. Todavia, o 3º ciclo é ainda marcado pela existência de muitas disciplinas e por uma crescente carga burocrática que condiciona a acção dos professores no desempenho da sua actividade profissional. Pedro Silva (2003:82) descreve a sua curta passagem pelo ensino secundário como “uma experiência significativa” tendo feito um retrato pormenorizado da situação que encontrou na altura e que merece uma reflexão crítica mais atenta. Numa descrição autobiográfica, o autor refere-se a aspectos ligados a práticas organizacionais docentes contextualizando-os da seguinte forma: “como docente recém-chegado à actividade foram-me atribuídas turmas dos sétimos e oitavos anos. Ou seja, foram-me atribuídas turmas do ensino unificado, o nível de ensino então com menor prestígio entre os professores. Dentro deste nível de ensino, “herdei” os anos de escolaridade considerados por muitos professores os mais difíceis (nomeadamente pelas características da faixa etária destes alunos); dentro destas turmas «herdei» as que apresentavam uma maior heterogeneidade étnica”. Se é possível identificar outros problemas como os mais persistentes, diríamos que não é por acaso que os professores deste nível de ensino vêm-se confrontados com a pressão para o sucesso “estatístico” dos alunos; isto é, depois de vários planos de recuperação, de várias reuniões do conselho de turma para implementação e acerto de estratégias pedagógicas, os professores acabam por passar esses alunos no final do ano lectivo. Nestas circunstâncias, Maria M. Santos (2005:10) refere que “é atribuído ao professor um papel crucial, o de mediador de conhecimento, o de orientador das aprendizagens e ainda o de facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais”.

Ser professor é também saber fazer com competência e desenvoltura dando sustentabilidade às exigências pedagógicas e científicas da profissão. A manifestação de competência é um aspecto central na vida profissional dos professores, situação que nos parece de grande relevância e, por esta razão, interessa analisar. A este nível, considerar-se-ia, por exemplo, que o professor do ensino básico tem de saber lidar com um conjunto de situações delicadas sob ponto de vista pedagógico, tendo em conta problemas específicos de várias ordens. Veja-se o caso do 2º ciclo onde esses problemas são mais visíveis e ligados à adaptação dos alunos a uma nova realidade escolar, por exemplo, escola maior, com muitas disciplinas e muitos professores por turma, etc. Enquanto o 1º ciclo funciona em regime de monodocência (do 1º ao 4º ano), havendo situações de trabalho e de relação *professor-aluno* muito específicas, a partir do 5º ano essa relação deixa de existir, tendo em conta as razões anteriormente referidas.⁷

Em nosso entender, são estas especificidades do ensino básico e do secundário que tipificam as dinâmicas e os modos de actuação escolar dos professores destes níveis de ensino. O aprofundamento e a problematização destas questões ajudar-nos-ão a clarificar a perspectiva central desta investigação, tendo em conta os objectivos gerais e específicos delineados. Neste âmbito, e de acordo com o que foi sendo dito, o estudo procura compreender as práticas pedagógicas, os modos de actuação e as relações culturais de trabalho dos professores do ensino secundário, quer do ponto de vista pessoal e individual, quer do ponto de vista do grupo disciplinar e dos conselhos de turma, tendo como referência o desenvolvimento integral dos alunos quanto à aprendizagem de conteúdos curriculares, ao desenvolvimento cognitivo, moral, e social.

Assim, e face ao disposto no Decreto Lei nº 240/2001, artigo 4º, sobre o perfil geral do desempenho dos professores, propõe-se que, “no quadro da dimensão profissional, social e ética, os professores devam promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática social e eticamente situada.” No mesmo artigo, propõe-se também que o professor deva assumir-se como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão,

⁷ “Quando os estudantes transitam para a escola secundária ou para escola do 2º ciclo do ensino básico, em que tipo de cultura estão a entrar e quão diferente é essa cultura daquela que deixaram para trás? Independentemente de factores óbvios como a mera dimensão e complexidade, vários textos sobre as escolas secundárias apontam tres factores dominantes e inter-relacionados da cultura que lhes é inerente: *orientação académica, polarização dos estudantes e individualismo fragmentado*”, (Hargreaves e outros, 2001:42).

apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente.”

No âmbito do disposto no artigo 4º, “o professor deve fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares.” Esse carácter diferenciado abrange os modos diversificados de se entender a profissão docente a partir das diferenças estruturais entre os professores do ensino básico e os professores do ensino secundário. Num caso e no outro, e de acordo com Benedita Portugal e Melo (2009:369), “do ponto de vista das retóricas públicas e políticas, as diversas funções dirigidas ao sistema de ensino público deverão ser cumpridas por todos os professores, independentemente dos ciclos de escolaridade que leccionam. Todavia, o trabalho do ensino secundário está sujeito a particularidades e condicionalismos distintos dos que marcam o ensino básico”. Como refere Luiza Cortesão (2000:37), “mesmo em documentos oficiais explica-se, por exemplo, que no Ensino Básico, se deseja contribuir para um crescimento global do aluno a nível sociomoral e cognitivo, explicando-se, por exemplo, a importância de se dar ênfase ao desenvolvimento da solidariedade, do espírito de equipa, do espírito crítico, da criatividade, etc”. Apesar das contingências do ensino secundário, os professores procuram centrar a abordagem didáctico-pedagógica no desenvolvimento da autonomia dos alunos na vertente do *saber* (domínio cognitivo), do *saber-fazer* (domínio da acção) e do *saber-ser* (domínio dos valores). Aliás, os professores deste nível de ensino encontram-se numa situação de interacção pessoal, social e profissional com os seus pares, tendo em conta as exigências do próprio sistema educativo quanto à elaboração de projectos, planos de aula, planificações e modelos de avaliação dos alunos, bem como a implementação de ideias e de valores no seio do grupo disciplinar e dos conselhos de turma. Compreender a cultura da escola secundária não é tarefa fácil, tendo em conta toda a complexidade envolvente. Neste âmbito, e comparativamente a esta situação, encontramos autores que partilham o mesmo sentimento, o que nos permitirá legitimar a seguinte opinião: “a cultura da escola secundária é caracterizada pela departamentalização e pelo isolamento. Esta complexidade dificulta a implementação de mudanças ao nível do secundário e tem implicações profundas na abordagem da pedagogia, nas atitudes dos professores face à mudança e na sua receptividade à integração programática” (Hargreaves e outros, 2001:42).

Centraremos o olhar sobre o contexto cultural e pedagógico deste grupo socioprofissional de professores, tendo como ponto de partida os espaços sociais e educacionais, o estatuto

económico, o prestígio e o reconhecimento social, a expectativa quanto à progressão na carreira profissional, os resultados escolares dos alunos (exames a nível nacional), entre outros factores dominantes. O reconhecimento de que os professores do ensino secundário desempenham um papel social de grande relevo traz consigo um outro aspecto que merece uma reflexão mais atenta. Segundo Melo (2009:371), “as práticas dos professores do ensino secundário encontram-se condicionadas pelo imperativo quotidiano ao qual se sentem submetidos: o de leccionarem os conteúdos programáticos a fim de prepararem bem os alunos para a realização dos exames nacionais”.

Pode-se considerar que estamos perante uma “divisão social do trabalho” na medida em que, para a autora (obra citada: p. 372), “aos docentes do ensino básico competirá instruir e formar cidadãos; aos professores do ensino secundário caberá apenas instruir os estudantes, ou seja, leccionar as suas disciplinas no sentido de prepararem os alunos para uma prova cujo resultado final será objecto de avaliação pública”. Os estudos empíricos realizados por Simões (1979:31) mostram que “a divisão social do trabalho implica, por si mesma, um empobrecimento do trabalhador. A divisão do trabalho divide e fragmenta o homem”. Lima (2002:12-13) defini-la-á também como “fragmentação das redes relacionais nas escolas (...) caracterizadas por determinadas oportunidades e obstáculos”. Perante estes argumentos, os professores do secundário sentem uma forte pressão social e profissional para cumprirem programas e currículos de estudos em razão dos objectivos tangíveis ou materializáveis quantitativamente no final do ano lectivo através do exame nacional, ficando assim reféns do “rastreo” social dos *mass media*. Num dos primeiros trabalhos sobre a publicação dos *rankings* escolares Melo defendia que “desta forma, as tensões ideológicas que desde cedo confrontaram os adeptos da escola democrática com os da escola meritocrática (Pintassilgo, 2003) permanecem por resolver e, por força da acção dos produtores de opinião dos *mass media* adquiriram recentemente uma nova visibilidade” (M.B.Portugal e Melo, 2005: 616). Segundo Helena Cavaco (1993:29), “a educação é um investimento social de que se pretende a rentabilidade em termos de aproveitamento escolar; à questão insucesso/sucesso associa-se de forma reducionista a eficiência do professor, minimizando-se a importância dos meios materiais de produção que alicerçam a sua actividade, assim como a natureza, funções e funcionamento da instituição em que se inscreve a sua acção. A pressão social no sentido de procurar a eficácia escolar pode explicar a incidência dominante de investigação sobre os professores nessa área, alargada, também, aos problemas da sua formação.” Para Amparo Seijas Diaz (2003:15), “a qualidade dos serviços prestados nas escolas pode medir-se

fundamentalmente através dos resultados académicos obtidos pelos seus alunos, se bem que não sejam de esquecer os efeitos positivos que a educação exerce sobre os indivíduos no campo afectivo e social”.

De todo o modo, há que ter em conta o estudo e o aprofundamento dos factores específicos que determinam os resultados escolares dos alunos, nomeadamente, a liderança educativa, as expectativas elevadíssimas dos alunos, dos pais e encarregados de educação, as competências básicas e cognitivas dos alunos, o clima de escola, a avaliação/classificação feita pelos professores, etc. Por estas razões Cosme (2009:7) afirma que “as exigências profissionais que se atribuem aos professores tenderão a aumentar quer porque as transformações das sociedades e das escolas no mundo contemporâneo a isso obrigam, quer porque os professores não poderão fugir a essa responsabilidade profissional quer, ainda, porque o trabalho a realizar passa, eventualmente, a poder ser objecto de uma maior gratificação pessoal e social, decorrente quer dos novos sentidos que os próprios professores poderão atribuir ao trabalho que realizam, quer do reconhecimento explícito, ou assumido de forma diferida, por parte dos alunos face a esse resultado e aos seus resultados”. Com efeito, a distinção entre o básico e o secundário quanto aos exames está a mudar tendo em conta que no 9º ano, por exemplo, há exames nacionais a Matemática e a Português, situação que tem contribuído para a valorização destas disciplinas em detrimento de outras, aumentando o “jogo do poder” nos departamentos e nos grupos curriculares. Ou seja, disciplinas com mais “poder” acabam por originar mudanças subtís na aprendizagem dos alunos e também nas relações de trabalho entre os professores. Lima (2000:71) diz que “um factor importante de diferenciação interna na ocupação docente refere-se às *diferenças de status* existentes entre os professores dentro das escolas; o poder das diferenças entre disciplinas está na base do fortalecimento ou enfraquecimento da identidade profissional dos professores”. Lima (2002:41), inspirado nos trabalhos de Barroso, Blase e Anderson realça a importância desta discussão ao afirmar que “as relações de colaboração profissional entre os professores são encaradas como a chave para formas alternativas de exercício do poder no interior das organizações educativas”. Do mesmo modo, Cavaco (1993:146) considera que “as relações de trabalho são também relações do poder, assimétricas, com os seus centros e as suas periferias, e articuladas com os tecidos de influências exteriores que penetram nas escolas”. Henry Mintzeberg (1986), numa das suas obras faz uma reflexão crítica mais aprofundada em torno desta problemática.

Nesta lógica de raciocínio parece-nos pertinente referir que, de acordo com os argumentos de Melo (2009:376), “o saber transmitido no último ciclo do secundário poderá, assim, vir a perder a sua nobre função humanista de contribuir para a formação de um ser humano completo e intelectualmente «elevado» e «emancipado» e a ser progressivamente encarado como um «instrumento» que tem de ser o mais rentabilizado possível, adquirindo o cunho utilitarista característico das exigências do mercado”. No ensino secundário e devido à existência de uma certa orientação normativa da tutela, os professores vêm-se estritamente condicionados ao cumprimento de práticas lectivas centradas nos objectivos, na obrigatoriedade e exigências dos exames. Isto é, segundo Melo (2009:380) “os *rankings* escolares podem precisamente ser entendidos como um meio que publicamente dá a conhecer os resultados da competência pedagógica dos professores, podendo contribuir para a recuperação da sua auto-estima e constituir um instrumento que lhes permita quebrar a imagem negativa da sua profissão quer perante os seus pares, quer perante a população em geral”. Quanto a este aspecto torna-se legítimo questionar se a divulgação dos *rankings* escolares constitui uma ameaça às rotinas profissionais institucionalizadas pelos professores ou se essa divulgação constitui, em si mesma, um “instrumento de avaliação pública” das práticas pedagógicas dos docentes enquanto profissionais do ensino. O discurso em torno desta questão é complexo, senão mesmo “perigoso”, tendo em conta outras perspectivas de análise que se distanciam deste modo meramente funcional e utilitarista de ser professor e profissional do ensino. Segundo Cortesão (2000:36), “trata-se pois de um professor cujo perfil se enquadra bem na escola meritocrática-monocultural, que como se sabe, é concebida de acordo com perspectivas de consenso, das teorias funcionalistas e estruturais funcionalistas. Situam-se neste quadro as teorias do *handicap* biológico e posteriormente as do *handicap* sociocultural (explicativas do insucesso escolar) e, conseqüentemente, algumas das propostas da pedagogia por objectivos”. Este é o modo característico de um ensino voltado para os *resultados* em detrimento da valorização dos *processos*, situação que tenderá a agravar-se face aos condicionalismos políticos, sociais e económicos que têm marcado o processo de ensino-aprendizagem em Portugal. No que poderá ser entendido como pressuposto filosófico e argumentativo, este raciocínio corresponderá, talvez, à escolha de Jean-François Lyotard ao ter anunciado as condições que conduzem à ideia de “morte do professor”. Ou seja, de acordo com a argumentação de Lyotard (1989:40), esta “morte” anunciada do professor decorrerá do facto de “na modernidade, a ciência se ter legitimado através das grandes narrativas, recorrendo a argumentos filosóficos e políticos, aceitando só as forças reais, recusando as

aparências e o mundo das ideias (Platão)”. A educação ou a *paideia*, segundo Platão, é um valor fundamental tendo resistido a vários condicionalismos e vicissitudes. Nestes casos, o professor preocupar-se-á apenas com a formação do pensamento único dos alunos seguindo um modelo muito próximo da visão “comercial” do ensino e uma perspectiva monocultural da educação escolar. Daí que este procedimento profissional seria ruinoso para o acto pedagógico e para o processo de ensino-aprendizagem na sua versão mais clássica e humanista. Partindo da natureza empírica desta investigação entendemos recentrar o discurso para o âmbito do universo cultural e pedagógico dos professores do ensino secundário no que toca a *trabalho cooperativo*, tendo como objectivo primeiro a reflexão crítica sobre as condições de trabalho, as relações socioprofissionais, o comportamento, as práticas pedagógicas, as atitudes e os valores.

Com a finalidade de darmos cumprimento aos objectivos do estudo importa referir que é fundamental a renovação das práticas e das funções desempenhadas pelos professores em diferentes níveis de ensino, sobretudo no domínio de metodologias e de conteúdos mais adequados ao contexto educativo. Justifica-se, neste caso, a intenção de se questionar como lidam os professores com este conjunto de situações em razão dos desafios e propósitos do próprio sistema educativo em vigor. Importa, por isso, dizer que é possível prever-se um trabalho mais solidário e cooperativo entre os professores do ensino secundário em cada período escolar e, seguramente, ao longo do ano lectivo. Deste modo, Dias Duarte (1982:42) entende que “a organização cooperativa da aula significa que todo o saber, todo o tempo e espaço e todos os instrumentos de trabalho são partilhados, diversificando as actividades nas aulas”. Esta concepção remete-nos para a ideia de que os professores do secundário estão conscientes de si, das realidades sociais e profissionais, da complexidade das condições de trabalho, dos valores ético-morais e da própria política educativa que norteia os programas e currículos de estudos. Assim, e voltando ao ponto inicial, parece-nos razoável afirmar que os docentes devem valorizar a partilha de conhecimentos e de experiências profissionais tidos ao longo do percurso individual e colectivo, porque um dos aspectos mais determinantes que afecta a disponibilidade física e mental para esta postura pedagógica é o próprio clima emocional, afectivo e relacional criado entre os pares. Cortesão (2000:37) defende que “nestes níveis do processo educativo admite-se assim que o professor, assumindo-se como facilitador de aprendizagens, procure criar sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento e tente estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar. Este tipo de trabalho visaria, sobretudo, a possibilidade de contribuir para o crescimento, para a aceitação de propostas consideradas

importantes, para o desenvolvimento de aptidões de alunos e para a sua libertação”. Em teoria, é obvio que o trabalho cooperativo poderá corresponder a uma exigência escolar e pedagógica, mas, por outro lado, os professores continuam a trabalhar cada vez mais isolados, dadas as condições circunstanciais vigentes.

Do ponto de vista da reflexão sobre o tema em estudo, entendemos que só há escola cooperativa se houver uma concepção cooperativa do saber e da vida comunitária; ou seja, para a construção de uma escola verdadeiramente cooperativa, os professores devem partilhar ideias e experiências profissionais e explorar também as competências cognitivas e relacionais dos alunos como forma de valorizar as suas descobertas e motivações pessoais. Esta opção profissional dos professores passa pela apropriação de *processos* que melhorem o *ecossistema* da escola, reflectindo-se depois nos *resultados* obtidos pelos alunos no final de cada ciclo de aprendizagem. Neste âmbito, deve-se colocar o enfoque sobre a relação pedagógica *professor-aluno*, tendo como referência crítica a chamada de atenção de alguns autores, nomeadamente, Lima (2002) e Cosme (2009), Formosinho e Machado (2009). Segundo a perspectiva de Cosme (obra citada, p. 81) esta é “uma finalidade que conduz à criação de comunidades de aprendizagem onde se possa assistir a uma gestão participada dos alunos quer na organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem, quer na definição e organização das actividades e tarefas a realizar (...); é no âmbito de um sistema de organização desta natureza que se criam as condições para que as salas de aula se transformem em comunidades de aprendizagem(...)”. Os professores desempenham um papel social e pedagógico de grande significado pelo que, segundo a análise crítica de Simões (1979:30), esse mérito traduz-se na “valorização pessoal e de progressiva participação na vida cultural, social e política.” A fim de obtermos uma resposta mais objectiva sobre a problemática em estudo perguntar-se-á se *é possível uma Educação integral do ser humano?* Simões (obra citada, p. 31) leva-nos a questionar também sobre alguns pressupostos:

- a) “Que Educação?”;
- b) “Por que meios?”;
- c) “Para quê?”;
- d) “Para quem?”;
- e) “Por quem?”.

Diríamos que não existe ideia de ser humano antes da Filosofia; aliás esta noção só aparece com a Educação⁸, que é um conceito singular em Filosofia. Por ora, a problematização e o aprofundamento do conceito de Educação e do perfil de desempenho profissional dos professores levam-nos a conceber um discurso crítico sobre exemplaridades do acto de significar “ser professor do ensino secundário”. Michael Huberman (1992:55) considera que “a carreira do professor do ensino secundário apresenta algumas constantes, componentes que pouco se alteraram no decurso dos anos. As expectativas sociais, a gama de actividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajectórias, no plano administrativo, a organização do trabalho, as normas, etc, estes factores definem, em grande parte, os papéis a desempenhar no seio da profissão”. Trata-se de aspectos que, segundo Huberman, estão ligados a ciclos de vida profissional dos professores com elevado interesse para a compreensão das culturas e subculturas docentes. Situando-se também sobre esta problemática, Ana Benavente (1990) fez o enquadramento dos aspectos ligados ao «universo» cultural e pedagógico dos professores tendo em conta as diversas tipologias e perspectivas de trabalho docente.

Rui Gomes (1993) e Ricardo Vieira (1999) inscrevem-se nesse esforço de caracterização da “identidade profissional docente”, tendo problematizado diversas tipologias, culturas e subculturas. Segundo a literatura destacam-se dois dos aspectos mais relevantes que caracterizam a eficácia das escolas, a saber, o comportamento didáctico dos professores e as suas características pessoais e profissionais. Nestas circunstâncias, Diaz (cf. obra citada, p. 34) afirma que “as particularidades dos professores constituem atributos fundamentais quando pretendemos avaliar a eficácia dos serviços educativos, visto que, ao analisar as características dos professores estamos, em grande medida, a apreciar a qualidade das escolas”.

2.2. O levantamento fenomenológico das noções de cultura; cultura de colaboração, colegialidade e cooperação na profissão docente

Do ponto de vista estrutural e epistemológico entendemos que um conceito analítico chave para a compreensão da problemática em estudo é o de *cultura*. Segundo Jorge Jesuíno (*in* Gomes, 1993:9), “a cultura é aqui encarada não tanto como um conjunto homogéneo de

⁸ O mesmo que «*Paideia*» em Platão.

atitudes e valores, mas sobretudo como uma configuração de subculturas cujos contornos vão dinamicamente gravitando em torno de equilíbrios consensuais possíveis”. A sociedade contemporânea portuguesa tem sido confrontada com um conjunto de fenómenos que marcaram as transformações sociais, culturais, políticas e económicas, verificando-se também mudanças estruturais ao nível do sistema escolar e educativo.

Atendendo ao sentido e significado atribuídos a este conceito-chave de “cultura de escola” procuramos centrar a análise sobre um conjunto de saberes e de experiências pessoais e profissionais dos professores. Propõe-se estabelecer uma relação dialéctica entre a ideia de “cultura de escola” e com a ideia de «cultura profissional» na actividade docente. O conceito cultura é hoje muito utilizado na linguagem das ciências sociais e humanas e nas ciências da educação e aparece ligado à qualidade do indivíduo enquanto pessoa, em razão dos conhecimentos, das experiências e dos saberes que vai adquirindo ao longo da sua vida de relação com os outros, tornando-se cada vez mais erudito e distinto, como também, mais sábio e culto. O contexto alemão e anglo-saxónico, por exemplo, referem-no como uma das formas de valorização da *professional culture in school*. Vejamos o caso da língua alemã que possui dois termos para designar o conceito de cultura: *kultura* e *bildung*. O primeiro é referido à realidade cultural ou aos entes culturais (artefactos) e o segundo tem um sentido mais amplo, traduzindo-se por formação, educação, ou seja, o processo de formação do homem em geral, ao longo do qual ele vai alcançando a autenticidade. Outro aspecto da cultura é o mais directamente visado nesta investigação, por tratar-se da cultura enquanto referida à colectividade humana, às formas de pensar e agir de um grupo profissional de professores. Se consideramos o pensamento grego, por exemplo, o fenómeno da *cultura* é tomado também no sentido mais amplo de *paideia* enquanto educação humana e consistia, essencialmente, no ideal de formação interior, pela *virtude*⁹ Werner Jaeger (1986), no livro *Paideia*, destaca a formação do Homem Grego dando ênfase à noção de *cultura*, ligando-a a um conceito mais genérico de *educação* que representava o sentido e o significado fenomenológicos de todo o esforço humano para a construção da personalidade e do carácter. Esta mesma ideia foi também tida em conta por Platão, na *República*, Livro VII, aquando da narração da *Alegoria da Caverna*. Isto é, a *paideia* enquanto educação e cultura dos homens visa a realização de um

⁹ O mesmo que «aretê» no vocabulário filosófico grego.

ideal de felicidade (*eudaimonia*) que conduz, indissociavelmente, o indivíduo para a consciencialização e partilha do bem comum, através *Eidos* (Ideia).¹⁰

Na construção deste novo sentido de educação entendemos que ela deve enaltecer o sentido aberto e plural do ser humano e ser capaz de, ao mesmo tempo, respeitar o sentimento da diferença social e cultural entre os indivíduos. Deste modo, o termo *cultura* representaria a ideia do Bem (segundo Platão) e visaria também a realização de um ideal de humanidade interior e a integração do indivíduo na sua comunidade. Para nós, essa comunidade representa o espaço social e cultural da escola, onde decorre o processo de ensino-aprendizagem. Châtelet (1993:28) considera que “a boa educação é justamente aquela que preserva esta pluralidade, que se propõe manter o plural do ser humano, ou o mesmo que «educar as pessoas» segundo Platão”.

Neste quadro de análise, o termo *cultura* ou *bildung* delega em si mesmo a responsabilidade de educar o homem pela virtude ético-moral. Consubstancializamos a noção de *cultura* no processo de integração pessoal e social do indivíduo numa comunidade ou num grupo social – a escola – onde as suas crenças, valores, criações e participações se devem enquadrar no âmbito do trabalho cooperativo para o bem comum. O resultado dessa acção permite ao professor uma maior consciencialização para o trabalho cooperativo, transformando-se a si mesmo como pessoa e como profissional do ensino, criando condições para uma cultura de mudança na sua Escola. Em Jaeger (1986) verificamos que os primeiros gregos tinham uma visão colectiva de formação humana pelas artes e, neste campo, o conceito de natureza teria, indubitavelmente, origem na sua constituição espiritual, onde as coisas deixavam de ter uma existência isolada ou singular, para terem assim uma visão holística do mundo e do homem, a partir de um todo ordenado, onde tudo ganha sentido e ordem cósmica. Esta reflexão sobre o fenómeno de trabalho cooperativo na profissão docente, leva-nos a aproximar dialecticamente as expressões: cultura de cooperação e cultura de colaboração, bem como colegialidade e profissionalismo docentes. Enquadramos, deste modo, o contributo de Caria (2000), que valorizou o conceito como algo imprescindível na formação humana. Para o autor (obra citada, p. 195) “a *cultura* supõe, ao ser sempre prática e pensamento, fazer

¹⁰ “(...) a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O carácter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem fonte de toda a acção e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem mais força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração (...). Toda a educação é assim o resultado da consciência de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou profissão, quer se trate de um agregado mais vasto”, (W.Jaeger, 1986:3)”.

e saber, interactivamente reproduzida, um quadro de relações sociais locais estável e durável, isto é, um quotidiano de vivências de um grupo de pessoas, que geram relações sociais pelo inter-conhecimento recíproco e manutenção de solidariedades interpessoais”.

Segundo Caria (cf. *ibidem*, p.195-196), inspirado nos trabalhos de Giddens, “a cultura supõe também a capacidade colectiva de garantir segurança ontológica aos indivíduos, inscrevendo as práticas sociais nas rotinas, regras implícitas e usos legítimos dos recursos e instrumentos disponíveis, permitindo à interacção social ser estruturante das regularidades sociais e dos processos desiguais de reprodução social”. Entendemos, deste modo, que esta noção de *cultura* reforça a capacidade colectiva de garantir as sinergias entre os professores sob o ponto de vista dos comportamentos, atitudes e participações em tarefas pedagógicas e educacionais, legitimando a postura ontológica de todos os membros envolvidos no trabalho em equipa. O melhor caminho que possamos aceder para a compreensão do fenómeno em estudo será a partir da análise e interpretação hermenêutica de um conjunto de realizações de trabalho dos professores na escola, o que constitui precisamente o seu *modus vivendi* socioprofissional e sociocultural.

António Simões (1979) havia centrado a sua reflexão antropológica em torno destas questões, tendo problematizado as temáticas da educação permanente e da educação integral do ser humano com base no discurso filosófico de Platão (427-348 a.C). Segundo Simões (obra citada, p.29), “a Educação (*Paideia*) deve ser equacionada como totalidade do ser humano de acordo com as posições de Platão, defendidas na *República* e nas *Leis*.” Para nós, este esforço de reflexão crítica representa a possibilidade de redimensionar a importância da cultura a partir do conceito de *paideia* e da própria educação moral dos indivíduos, por influência de um pensamento dialéctico que valoriza o *corpo* e a *alma*, dois conceitos amplamente divulgados pela filosofia cartesiana. Descartes valoriza o *dualismo* antropológico que explora o significado ontológico de *res cogitans* (alma) e de *res extensa* (corpo). Para Simões a intervenção clássica da pedagogia na formação da pessoa e da vida colectiva, em geral, deve constituir-se como uma responsabilidade moral do professor, a partir da partilha de saberes, de conhecimentos, de experiências e de métodos educativos, com particular incidência nas relações profissionais que estabelecem em si, quer nos conselhos de turma, quer nos conselhos de grupos disciplinares e de departamentos curriculares. Estamos perante um discurso visionário de Simões no sentido em que, na actualidade, os professores manifestam uma atitude bastante positiva face à formação de si mesmos e face às mudanças de mentalidade e de postura em prol do sucesso educativo dos alunos. O autor (1979:121) fala

de “modificações nos papéis dos professores” e nas “principais funções sociais desempenhadas pelo professor”. Entende que estes cinco novos papéis possam ter grande impacto na vida profissional dos professores, tendo destacado os seguintes:

- Agente de inovação pedagógica;
- Facilitador da aprendizagem;
- Tecnopedagogo;
- Co-avaliador;
- Membro especializado numa equipa pedagógica.

Nesta perspectiva, poder-se-ia acrescentar a estes cinco parâmetros a ideia de que o professor pode e deve desempenhar o “papel de psicólogo e mesmo de psicoterapeuta” (ibidem, p.143). Tornando-se um membro especializado de uma equipa pedagógica convém lembrar que, neste quadro de análise, há que ter em linha de conta o problema qualitativo e quantitativo da disponibilidade física, mental e psicológica do professor enquanto profissional do ensino no presente contexto social. Simões (obra citada, p. 265-279) enumera assim um conjunto de pressupostos para explicitar as consequências decorrentes destes cinco novos papéis atribuídos à profissão docente.¹¹ Parece-nos relevante sublinhar que, para o autor (cf. ibidem, p. 178) e, de acordo com as tendências evidenciadas ao nível da sociedade civil, “a educação permanente leva, portanto, a definir uma imagem do professor como a do especialista numa área da aprendizagem, que trabalha em coordenação com outros especialistas da aprendizagem.” O mesmo é dizer que, no âmbito destes novos papéis profissionais, o professor deve procurar integrar-se numa verdadeira equipa pedagógica¹², dando sentido e significado epistemológicos ao conceito de «interaccionismo simbólico» referido anteriormente.

Neste quadro de análise Peter Woods (1995:129) afirma que “num ambiente destes o professor assume-se como facilitador de aprendizagem, como alguém que está consciente das mudanças repentinas no modo de pensar dos alunos e os encoraja a confiarem nas suas

¹¹ (1) “*Papel de inovador e de colaborador na investigação*: a atitude fundamental deste terá de ser a abertura à mudança”; (2) *Papel de facilitador da aprendizagem*: o acento posto sobre o desenvolvimento da personalidade do educando implica que também o professor deverá ser uma personalidade bem equilibrada”. (3) “*Papel de tecnopedagogo*: acarreta a exigência de formação no domínio da tecnologia do ensino”. (4) “*Papel de co-avaliador*: disposição a empregar os dados de avaliação para otimizar o processo de ensino”. (5) “*Papel de membro de uma equipa pedagógica*: a formação tem de passar a ter em conta que o professor não se destina a educar isoladamente, mas integrado numa equipa pedagógica”.

¹² Team teaching.

aptidões. Isto requer adaptação, flexibilidade e experimentação. Significa também uma certa autonomia para o professor – domínio das várias formas pedagógicas e culturais de conhecimento, controlo de processos educacionais e liberdade para organizar e negociar”. O mesmo autor, referindo-se a trabalhos de Willard Waller (1932:391), faz o enquadramento das escolas enquanto “organizações em contextos sociais”, trazendo para o campo reflexivo um aspecto muito importante que, directa ou indirectamente, interfere na vida pessoal e profissional dos professores, como também na sua saúde física e mental: “esforçamo-nos para tentar explicar a estranha influência maligna que afecta a mente do professor e que gradualmente devora os seus recursos criativos. Alguns escapam a esta doença endémica da profissão, mas surpreendentemente são muito poucos (...). Os que conheceram bem os professores novos e observaram o modo do seu desenvolvimento pessoal, à medida que se iam adaptando ao modelo de ensino, ficam muitas vezes preocupados com a deterioração progressiva da sua capacidade de adaptação geral”.

Deste modo, compreender-se-á, naturalmente, a referência que Simões faz a Coménio (1592-1670), tendo insistido para a necessidade de uma nova reflexão filosófica sobre o fenómeno da formação permanente dos professores a vários níveis. Assim, e para ilustrar o que temos vindo a dizer, basta lembrar os princípios da educação expostos na obra *Didáctica Magna* tendo em conta a premissa e o pressuposto metafísico de que devem educar-se todos (*omnes*) *os homines* e devem-se ensinar todas as coisas (*omnia*). Trata-se de uma formação permanente que garanta a autenticidade da educação moral e humana com base nos princípios clássicos da cidadania. O indivíduo tem acesso ao conhecimento a partir da virtude, tornando-se autêntico e sincero (*sin-cera*), ou seja, sem quaisquer reservas morais. Apesar da sua complexidade, ao colocar-se a ênfase nestas questões da educação e da formação permanente dos professores, dever-se-á também entender o fenómeno educativo numa perspectiva integradora e universal. O nosso interesse teórico sobre esta problemática decorre essencialmente da apreciação crítica de alguns autores citados na revisão da literatura, tendo em conta temas como a profissionalidade e o profissionalismo docente, a formação inicial, a formação permanente em contexto escolar, o desempenho profissional, as estratégias de intervenção do professor nas salas de aula, o trabalho em equipa, o isolamento e individualismo profissional, a relação educativa e pedagógica com os alunos, etc.

Segundo Oliveira (2007:70), “a aula e a educação funcionam como um sistema que pode ajudar na compreensão da dinâmica escolar que, como qualquer sistema ou conjunto, tem uma estrutura de elementos interrelacionados, uma organização ou ordenação dentro do próprio

sistema”. Em razão destes argumentos e partindo da matriz teórico-conceptual da noção de cultura, diríamos que, na actualidade, as culturas socioprofissionais e ocupacionais dos professores constituem em si mesmas um foco de grande reflexão crítica, dada a necessidade de se discutirem também os conceitos fundamentais que caracterizam a profissão docente, nomeadamente, a cultura de cooperação, cultura de colaboração, colegialidade docente, cultura organizacional, cultura ocupacional docente, o individualismo e isolamento profissional. A propósito de culturas de ensino falar-se-á de uma ideia que deve englobar, entre outros aspectos, as crenças, valores e hábitos que fazem parte do quotidiano do professor enquanto profissional do ensino. Fullan e Hargreaves (2001) descrevem, essencialmente, o sentido e significado de dois tipos de cultura profissional docente, referindo-se, em primeiro lugar à cultura padrão tida como *cultura individualista* e, posteriormente, fazem alusão à *cultura colaborativa* como a mais eficaz, na medida em que contribui para o crescimento sócio-profissional dos professores.

Entendemos que a análise destas categorias deve centrar-se sobre a problemática teórico-conceptual da noção de *cultura na profissão docente*, tendo em atenção os pressupostos inerentes à existência ou não do isolamento e individualismo profissional ou, então, da existência da cooperação profissional docente. Lima (2002:25) considera que “as culturas dos professores diferem, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola”. Situamo-nos, por ora, no quadro de análise das culturas profissionais dos professores em contexto escolar, tendo como factor de referência o objecto teórico-conceptual aqui designado como «*trabalho cooperativo na profissão docente*».

As definições que alguns estudos empíricos apresentam para este campo de abordagem legitimam a coerência e sobriedade hermenêutica dos conceitos abaixo designados:

Colegialidade docente – entendida como “a coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula, inovações pedagógicas e organizacionais da escola; fornecimento aos novos professores de assistência e apoio, socializando-os nos valores e tradição da escola.”, (Little, 1987);

Cultura de colaboração – caracteriza-se “pela ajuda, pelo apoio mútuo, pela confiança e franqueza que se manifestam em quase todos os momentos, capacidade de reflexão acrescida, de aperfeiçoamento contínuo, de eficiência acrescida, de eficácia melhorada, de sobrecarga de trabalho reduzida “, (Hargreaves e Fullan 2001);

Colaboração profissional – entendida como “o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de

excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem“, (Lima, 2002);

Cultura de cooperação docente – entendida como “a capacidade de trabalhar em equipa, a partilha de experiências profissionais, a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou de suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem de competências e o desenvolvimento profissional dos professores.”, (Jesus, 2000);

Solidão e individualidade – são tidos como conceitos fundamentais para o alcance da maturidade emocional e intelectual dos professores, (Hargreaves e Fullan 2001).

Fullan e Hargreaves (2001) consideram que o conceito de *individualismo* na profissão docente retrata uma cultura que impede o crescimento profissional dos professores, privando-os de um maior aperfeiçoamento nas suas relações inter-pessoais. Deste modo, e com base nestas considerações, recentramos a análise sobre a inteligibilidade fenomenológica da noção de *cultura de cooperação* na profissão docente. Focamos o interesse sistémico sobre as interrogações conceptuais acerca do fenómeno em apreço – *a cultura profissional docente* – tendo em conta as práticas pedagógicas e educacionais implementadas pelos professores, quer nos departamentos curriculares e nos grupos de pertença, quer nos conselhos de turma. Do ponto de vista de abordagens psicológicas e sociológicas, existem várias limitações de estudo sobre o conceito e o próprio tema em análise e, neste sentido, procuramos situar a problemática sobre a cultura profissional dos professores enquanto grupo social, tendo como campo de análise o contexto empírico em que decorre o seu trabalho e acção educativa. Sabemos, à partida, que o quotidiano do grupo social formado por professores envolve algumas formas de cultura que, de uma maneira ou de outra, caracterizam o tipo de trabalho que é implementado e desenvolvido nas escolas. Segundo esta perspectiva de análise, Caria (2000:198) considera que “a conceptualização de cultura reúne no mesmo quadro epistemológico os conceitos de *mente social* (modo de operar pelo contexto), de *quotidiano* (interacção durável e permanente entre pessoas num local), de *aprendizagem* (modo de gerir e reproduzir a heterogeneidade social do grupo) e de *reflexividade* (uso criativo e adaptativo dos meios e instrumentos culturais para garantir a continuidade do grupo)”. Deste modo, ter-se-á em consideração as experiências pessoais, sociais e colectivas dos professores no exercício da sua actividade profissional no seio de um grupo, em especial o grupo de pertença e os conselhos de turma de que fazem parte. É com base nestas considerações sobre a noção de

cultura que definimos a matriz metodológica desta investigação, tendo como ponto de partida a problematização do modelo teórico sobre a ideia de cultura de cooperação na actividade docente. A partir desta conceptualização propomos estruturar o campo empírico do estudo através da valoração dos pontos fortes e fracos que caracterizam a cultura de cooperação na profissão docente sob várias vertentes:

- (1) no âmbito das acções pedagógicas;
- (2) nas atitudes e nos comportamentos dos professores;
- (3) nas manifestações do tipo de trabalho: cooperativo ou solitário.

Questionamos a dinâmica inerente à experiência pessoal e interpessoal dos professores, inserindo também a sua actividade profissional nas dinâmicas de grupo, entre outros processos socioprofissionais e pedagógicos essenciais. Interessa-nos, portanto, verificar a forma como as interacções profissionais entre os professores se processam através das suas atitudes e comportamentos em contexto laboral. Consideramos, no entanto, que estas áreas de intervenção sobre a cultura profissional docente são simultaneamente domínios muito complexos de investigação empírica e de explorações teóricas, segundo o registo sumário de alguns autores que, como Caria, propõem uma avaliação *reflexiva* sobre a cultura profissional docente. Nestas circunstâncias, poderemos considerar que para Caria (2000:196) “a formulação do conceito de *cultura* habilita qualquer indivíduo a ser capaz de fazer um relato das suas práticas e das suas razões contextuais que o motivaram (...); o conceito cultura só tem sentido quando se aborda um quotidiano que é regular e continuamente vivido por um grupo de indivíduos que partilha significados e negocia consensos de modo predominantemente interactivo, ao ponto de existir um sentimento de pertença comum a que os indivíduos referenciam para identificar as fronteiras do interior/exterior (o nós e os outros)”. Só faz sentido considerar os aspectos relativos ao conceito de cultura apenas como objecto de análise à escala local, porque, num território mais vasto, não existe um contexto interactivo que justifique essa perspectiva de análise.

Lima (2000) também faz uma abordagem muito interessante acerca do conceito em análise ao aproximá-lo à ideia de *colegialidade docente*, integrando os aspectos fundamentais e enriquecedores do trabalho colaborativo. Aliás, Lima afirma que, nos tempos recentes, as culturas ocupacionais dos professores têm vindo a ser objecto de uma atenção mais cuidada. Neste âmbito, procura-se também problematizar a noção de *colegialidade docente*, analisando

e confrontando os seus benefícios ao nível da mudança educativa, bem como as ambiguidades e perigos que encerra. Na perspectiva de Lima existe a concepção empírica de que os professores são individualistas quando não trabalham colectivamente. Esta concepção remete-nos para os conceitos de *individualismo e isolamento* profissional enquanto duas categorias mais enraizadas na cultura docente e na maioria das vezes ligadas à própria tradição escolar. Hutmacher (1990) assinala um conjunto de procedimentos de trabalho e de cultura profissional docente, herdados da tradição, que mantêm a sua permanência inquestionada desde a invenção do modelo escolar e que dizem respeito à definição e segmentação dos tempos escolares, à organização dos espaços pedagógicos e à orientação da acção pedagógica.

Avaliamos, assim, a importância do *trabalho cooperativo* na cultura profissional docente onde as interacções que os professores estabelecem entre si poderão definir o grau de confiança que decorre da partilha e do apoio moral, conduzindo a uma maior disponibilidade para o aperfeiçoamento contínuo da sua profissão. O termo colaboração é tido como uma forma promotora do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro. Encontramos reflexões sobre a cultura profissional dos professores como a de Hargreaves (1998:216-217) que prefere adoptar a expressão “cultura de colaboração docente” enquanto “relações de trabalho dos professores com os seus colegas» que tendem a ser «espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, definidas no espaço e no tempo e imprevisíveis”. O autor entende que a criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada, desde há muito, como um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, na medida em que a colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria da sua moral e satisfação como são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras. A perspectiva sociocultural nas escolas encerra estas problemáticas, o individualismo e a cooperação na acção docente. À partida, presume-se uma cultura de partilha e de cooperação entre os professores, o que seria natural, mas, por outro lado, somos também confrontados com o espectro do *individualismo*, sobretudo nas escolas do ensino secundário. Neste caso, questionamos, até que ponto a configuração das relações socioprofissionais existentes entre os professores não obrigaria a redefinir uma nova forma de *cultura* na escola e nos departamentos curriculares. Para alguns autores, incluindo Hargreaves, esta perspectiva descreve de forma sumária as maneiras através das quais alguns indivíduos e grupos conseguem concretizar os seus valores, crenças, hábitos e tradições. Estas perspectivas situam-se entre o que designamos por culturas profissionais docentes, quer pela colaboração,

quer pela cooperação, colegialidade e, em última análise, pelo próprio conceito de individualismo ou privatismo profissional de que fala Dan Lortie (1975). Na perspectiva sociocultural retratada por Hargreaves (1998:216-219), a questão coloca-se em torno da relação dialéctica entre o “individualismo docente” e “as culturas de colaboração”. Para o autor, “as culturas de colaboração emergem de um processo de formação de consensos que é facilitado ou não por uma gestão educativa largamente benevolente e competente”. O conceito *colegialidade* docente representa uma imposição da tutela levada a cabo pelo órgão de gestão das escolas tendo em conta os aspectos distintivos que a caracterizam segundo os propósitos narrados por Hargreaves (1998:219-220): “a colegialidade oferece pouca margem de discricção à individualidade ou à solidão (...). Ela é regulada administrativamente, compulsiva, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço, previsível (...). É indesejada do ponto de vista dos professores que são sujeitos a ela, porque resulta, necessariamente do exercício do poder organizacional e de situações caracterizadas tanto por imposições de carácter administrativo como por situações de interacções compulsivas”.

Assim, e numa perspectiva cultural, entende-se que quer a colaboração profissional, quer a colegialidade docente estão estritamente ligadas ou aos constrangimentos administrativos ou aos mecanismos do órgão da gestão escolar. Verificamos, neste contexto, que para Hargreaves a colegialidade é administrativamente construída e controlada, sendo por isso, artificial embora represente uma forma de cultura profissional. Neste âmbito, entendemos que nas culturas de cooperação profissional há que ter em conta as relações proximais de trabalho entre os professores dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma. Estas relações devem ser espontâneas, voluntárias, imprevisíveis e orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço. Como vimos, a colegialidade docente assume um carácter artificial porque representa as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores, mas não de forma espontânea, voluntária, imprevisível e muito menos orientada para o desenvolvimento integral do aluno. Pelo que foi dito, esta colegialidade tende a ser regulada administrativamente, sendo compulsiva, previsível, e orientada para a implementação de normas e regras fixas no tempo, no espaço e na acção.

Considerar-se-ia que as circunstâncias variáveis do trabalho docente e as condições em que as mesmas ocorrem são fortemente influenciadas pelo contexto escolar em que o professor está inserido. Por tudo isso, é fundamental uma certa flexibilidade, pelo menos, no que diz respeito à utilização, pelo professor, do tempo de preparação das aulas e outras actividades didáctico-pedagógicas, flexibilizando a capacidade de reconhecimento do

profissionalismo exercido pelos seus pares. Os professores devem criar as condições para a reconstrução de princípios cooperativos na actividade docente, princípios esses que se caracterizam pela flexibilidade e operacionalidade na aplicação, orientados para o desenvolvimento da profissão docente. Falamos, essencialmente, de sistemas ou de projectos educativos preparados para delegar nos professores a responsabilidade colectiva e partilhada pela implementação do trabalho cooperativo, obrigando-os a prestar contas entre si, ao mesmo tempo que se atribuem a si próprios a responsabilidade pelo desenvolvimento e imposição de objectivos e estratégias comuns. Os potenciais benefícios destas mudanças, em termos pedagógicos e organizacionais, devem ser transversais a todos os departamentos curriculares na medida em que as inovações e mudanças que ocorrem ao nível da escola são, por vezes, fortemente invisíveis porque os professores têm uma cultura de isolamento profissional muito interiorizada nos seus comportamentos e atitudes. A este propósito, alguns autores alegam que a experiência da aprendizagem cooperativa poderá ser inovadora quando direccionada para mudanças de práticas e de mentalidade socioculturais. Com base nos estudos de Hargreaves (1998:253) registámos uma história contada por um professor de Matemática que ilustra claramente a natureza e as consequências dessa aprendizagem cooperativa:

“Sublinhou que a experiência da aprendizagem cooperativa que tinha posto em prática na sala de aula tinha sido bem sucedida, principalmente devido à imensa planificação que tinha realizado: horas de planificação em termos de combinações dos indivíduos que iriam trabalhar nos diferentes grupos de trabalho e desempenhar os diversos papéis. Mas, de modo geral, sublinhou, era bastante difícil, devido ao afastamento entre aquilo que esperava e desejava, e aquilo que era esperado e desejado pelos seus colegas”.

Na realidade, consideramos que o apoio que este professor precisava no sentido de operar a mudança, já existia, mas não entre os seus próprios colegas de escola que estavam em outros departamentos, onde as suas práticas não eram facilmente acessíveis. Fica-nos a sensação de que este professor tinha caminhado sozinho e isolado, pese embora um *isolamento imaginado*. Para o autor (obra citada, p. 253) “as inovações e as mudanças que ocorrem em cada departamento disciplinar, em particular, são frequentemente invisíveis ao nível da escola, considerada como um todo”. Deste modo, a fonte do *isolamento imaginado* deste professor prende-se com o que o autor descreve como «*balcanização departamental das escolas*» porque poucos docentes são capazes de comentar os pontos fracos e fortes de outros departamentos, a não ser que os seus produtos e actividades fossem muito visíveis. Em geral, os professores não sabem o que realmente se passa noutros departamentos, apenas podem comentar o que acontece no seu. Diríamos que, neste

quadro comportamental, todos os processos de mudança que possam ocorrer em cada departamento ou grupo disciplinar devem incorporar novas formas de reestruturação da cultura profissional docente para que sejam discutidos e problematizados pelos professores.

O conceito de isolamento e outras designações teórico-conceptuais como privatismo e individualismo, inserem-se, assim, no quadro da cultura profissional docente, sendo problematizados racionalmente. As culturas profissionais docentes representam os hábitos, crenças e valores assumidos pelos professores em terreno escolar ao longo dos tempos. Afigura-se-nos duas grandes interpretações da noção de cultura docente, tendo em conta as culturas individualistas e isoladas e as culturas colaborativas e cooperativas, segundo o registo empírico de alguns autores anteriormente referidos como Lortie (1975), Hargreaves (1998), Lima (2002), que se debruçaram sobre esta matéria. É fundamental termos presente a importância e o significado heurístico da discussão sobre o tema em análise, cientes de que, por ora, existem alguns constrangimentos administrativos e organizacionais que a própria escola coloca aos professores, desde logo, no que diz respeito à organização do tempo individual de trabalho docente, à concepção do tempo destinado às horas de reunião de grupos disciplinares, reuniões de departamentos, as horas capitalizadas na sala de estudo, no CRE (Centro de Recurso Educativo), nos clubes, na Rádio, no Jornal de Escola, na Tutoria, no PES (Projecto de Educação para a Saúde), no Projecto Turma, na Provedoria do Aluno, no GAE (Gabinete de Avaliação de Escola), entre outros desafios inerentes ao horário dos professores.

Importa questionar sobre as causas do individualismo, as suas origens e proveniências, na maior parte das vezes relacionadas com a formação inicial, com a tradição académica, e com o próprio sistema educativo implementado. Segundo alguns autores referidos na revisão da literatura, as causas do individualismo referem-se particularmente a um *fenómeno social*, embora no caso português muito pouco estudado ou debatido pelos profissionais do ensino, os professores. A este propósito, e em razão da opinião expressa por Fullan e Hargreaves (2001:72-73), “o estado de isolamento profissional dos professores, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor (...); este isolamento confere aos professores uma certa protecção que lhes permite exercer os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém. Mas tal isolamento também os impede de obterem um *feedback* claro e significativo sobre a validade e eficácia daquilo que fazem”.

Outros dados documentam que a maior parte dos professores se confina às suas experiências lectivas nas salas de aulas, numa perspectiva muito individualista e isolada e, por isso, muito pouco representativa do fenómeno social em análise: o trabalho cooperativo na

profissão docente. Parece que o trabalho individualizado do professor, enquanto profissional do ensino, não pode ser analisado à margem das dinâmicas das relações que existem entre os pares e no quadro da administração e gestão escolar, entre outros aspectos relevantes. Poder-se-á acrescentar, entretanto, que a responsabilidade moral e profissional do professor é reforçada ou diminuída em razão dos contextos de trabalho que são ou não implementados na escola, nos grupos disciplinares e de docência e nos conselhos de turma. A escola é um espaço de abertura de experiências, perspectivas e valores e são muitas as relações em jogo. Basta dizer que o percurso dos professores é marcado por essas relações que se apresentam sob forma de cultura profissional, tendo em conta que, segundo Marchesi (2008:116), “a cultura de uma escola também se refere a um nível profundo de atitudes e relações mantidas pelos membros da comunidade educacional, especialmente os docentes e no cruzamento de todas estas relações está o professor individual, sujeito, muitas vezes passivo, das disputas entre uns e outros e dos discursos e imagens que se transmitem sobre a sua actuação profissional”.

Deste ponto de vista, a capacidade de cooperação entre os professores é um dado muito importante para o sucesso educativo e pedagógico de qualquer escola. Perrenoud (2000:80) avalia este discurso tendo focalizado a ideia de que “há cada vez mais professores que desejam trabalhar em equipa, visando níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas vêem as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente”. Esse registo passa a fazer parte da competência do professor que deve saber trabalhar em equipa, integrado num projecto comum que mobiliza a actividade do grupo dos docentes. Estes dados tornar-se-ão relevantes no âmbito da própria distinção teórico-conceptual entre cooperação e colaboração profissional. Entendemos que o termo cooperação integra um compromisso e um projecto de grupo, onde todos podem dar o seu contributo de forma coordenada e responsável, sendo espontâneos no cumprimento de objectivos e de metas que forem traçados pelo grupo. Neste âmbito, o trabalho em equipa supõe cooperação entre os professores, tornando-se mais exigente, favorecendo a formação e a satisfação profissional dos professores. A exigência da cooperação profissional, bem como as dinâmicas de trabalho em equipa entre os colegas pressupõem um grande envolvimento emocional que favoreça o contexto pedagógico nomeadamente ao nível da partilha de experiências, de sentimentos, de valores e materiais didácticos. Na maioria das vezes, os professores não trabalham em equipa por falta de interesse ou de convicção, mas sim devido à insegurança, ao medo de ser

desvalorizado ou devido às dificuldades nas suas relações sociais que bloqueiam a sua vontade de trabalhar em equipa. Pensamos que, sendo um assunto de grande relevo pedagógico, nunca é demais lembrar as cinco competências básicas para o trabalho em equipa propostos por Perrenoud (2000:82) e referidos anteriormente: 1) elaborar um projecto em equipa; 2) dirigir um grupo de trabalho; 3) formar e renovar a equipa pedagógica; 4) confrontar e analisar um conjunto de situações complexas; 5) gerir conflitos interpessoais. Para o autor, trabalho em equipa exige medir o tempo necessário, cuidar a dinâmica das reuniões e buscar o equilíbrio entre eficácia e a coesão, ou seja, entre atingir os objectivos e criar um clima de reconhecimento profissional e de relação pessoal.

2.3. A compreensão do significado pedagógico de isolamento e de individualismo na profissão docente

No âmbito da designação de *culturas de ensino* os conceitos individualismo, isolamento, solidão, privatismo, colaboração, colegialidade e cooperação ou quaisquer outras designações do género poderão constituir-se uma forma “sub-reptícia” de reflexão em torno da problemática do trabalho docente. Isto é, segundo a perspectiva de Hargreaves (1998:186), “todas as culturas de ensino compreendem as crenças, os valores, os hábitos e outras formas de fazer as coisas em comunidades de professores. Neste contexto, estas culturas de ensino podem estruturar-se segundo duas perspectivas de análise, nomeadamente as culturas tidas como individualistas e as culturas tidas como colaborativas”. Estamos cientes de que não interessa tanto identificar e quantificar as «causas aritméticas» do isolamento e do individualismo na profissão docente sem, primeiro, encontrar as causas sociológicas para a sua existência. Entre os autores que abordam este assunto, Lima (2002:23) defende que “se quisermos obter um quadro rigoroso das diferenças culturais existentes no ensino importa centrar a nossa atenção nos próprios professores, na forma como se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam com eles (...); não é possível entender-se a cultura dos professores sem se reflectir sobre a sua homogeneidade e a sua heterogeneidade, quer ao nível mais global da profissão tomada como um todo, quer no âmbito mais localizado dos estabelecimentos de ensino individualmente considerados”. Partindo deste juízo crítico, torna-se fundamental a descodificação teórico-conceptual dos termos cultura, cooperação, colaboração e isolamento julgados necessários para a compreensão e o aprofundamento da problemática em estudo.

Deste modo, começamos pela pesquisa heurística sobre a noção de individualismo e isolamento profissional e, posteriormente, faremos a conceptualização hermenêutica acerca do trabalho cooperativo na acção docente. Considerar-se-á, a propósito, que o isolamento e individualismo na cultura docente é um problema fortemente interiorizado no comportamento e nas atitudes dos professores que se habituaram a trabalhar sozinhos. Na opinião dos autores supracitados, o isolamento profissional é um problema fortemente enraizado e muitas vezes suportado pela arquitectura das escolas, o horário escolar e a sobrecarga de tarefas complementares, de acordo com as tradições de organização de ensino ao longo dos tempos.

Importa clarificar o sentido fenomenológico do conceito individualismo na profissão docente, tendo em conta um conjunto de argumentos que definem este tipo de situação. Segundo a argumentação crítica de Fullan e Hargreaves (2001:81), “o individualismo não é apenas uma atitude dos professores; ele está enraizado nas próprias condições em que o papel docente tem evoluído”. Thurler (2001:62) considera, a propósito, que este individualismo é entendido como “um modo «paradoxal» de cooperação que confere à colaboração um carácter excepcional e marginal, o que condiciona a fraca abertura dos professores a projectos colectivos”.

Trata-se de um fenómeno correspondente ao estado de *isolamento* profissional, próximo da designação empírica do termo privatismo do professor, inserindo-se aqui o conceito utilizado por Lortie (1975:195) que reiterou “a ideia de que a cultura ocupacional dos professores define o grau de cooperação que deve ser estabelecido entre eles como uma questão de escolha individual. As normas dominantes nessa cultura estipulam o direito de os indivíduos escolherem entre a privacidade e a associação com outros e protegem cada professor de intervenções não solicitadas por parte destes”. Neste caso, e retomando o discurso de Thurler, a autora considera que o individualismo e o fenómeno do isolamento na profissão docente aparecem como “uma opção dominante, do ponto de vista da cultura profissional docente, que o é, quer pelo modo como “oferece aos professores uma esfera quase «privada» que constitui uma protecção bem vinda e, às vezes, vital contra os julgamentos e as intervenções vindas de fora, quer pelo grau de congruência que é possível estabelecer entre a cultura profissional que o individualismo possibilita e o modo de trabalho pedagógico que o paradigma da instrução estimula”, (obra citada, p. 63). Lima (2002:20) considera também que “os professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a este (...); na realidade, as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de

conhecimentos e de concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas”.

Hargreaves (1992:219) centralizou a cultura docente no quotidiano das escolas tendo como referência dois aspectos fundamentais e representados sob o ponto de vista de *conteúdo* e de *forma*; isto é, o primeiro refere-se às atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhadas por um determinado grupo de professores ou no seio de uma comunidade de docentes mais alargada. O segundo designa os padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os membros daquelas culturas. Mais tarde, e num trabalho sobre a temática em estudo, Hargreaves (1996:32) reitera a sua posição ao considerar que o *conteúdo* da cultura refere-se a atitudes, crenças, valores e formas de vida substantivas que os membros de uma organização, ou um subgrupo dentro dela, possuem em comum. Neste âmbito, o *conteúdo* é constituído pelo que os membros de uma determinada cultura pensam, dizem e fazem. Por outro lado, a *forma* descreve os padrões de relações e modos de associação entre membros de uma cultura. A necessidade de enfatizar estes domínios conceptuais levou o autor a descrever, circunstancialmente, o modo como podem ser, quanto à forma, as culturas profissionais dos professores, distinguindo quatro tipos diferentes, consoante o tipo de relação que os profissionais estabelecem entre si, dando visibilidade epistemológica a uma determinada cultura profissional, assumindo várias formas de actuação:

individualizada: “os professores trabalham isolados uns dos outros e independentemente” (Lortie, 1975: 30);

colaborativa: “os professores trabalham em comum e partilham ideias e materiais como uma só comunidade profissional” (Nias, 1989: 31, Johnson, 1990);

colegialidade artificial: “em que a colaboração é imposta e regulamentada em termos de normas que podem incluir medidas como obrigatoriedade de ensino em equipa, ou de planeamento colaborativo, não resultando o trabalho conjunto da iniciativa dos professores, mas da exigência dos normativos em vigor” (Hargreaves, 1996: 32);

balcanizada: “neste caso os professores estão separados em diferentes subgrupos ou departamentos disciplinares, que têm, por vezes, de trabalhar em conjunto, sendo, no entanto, indiferentes uns aos outros, no melhor dos casos, e, no pior, activamente hostis uns aos outros” (Fullan e Hargreaves, 2001:95-96).

Assim, e ao concebermos o domínio de explicitação destes conceitos, apoiar-nos-emos nos contributos analíticos de autores citados ao longo da pesquisa, consolidando também as

opiniões, percepções e registos produzidos pelos professores intervenientes no estudo. Os pressupostos teórico-conceptuais traçados para o estudo relançam a discussão em torno da problemática do individualismo, do isolamento e do trabalho cooperativo na profissão docente, este último perspectivado como um comportamento que deve estar associado à cultura de escola enquanto espaço de partilha de experiências e de saberes entre os professores, permitindo-lhes o desenvolvimento de novas competências pessoais e profissionais. Estes pressupostos procuram, de resto, compreender os aspectos que caracterizam as acções individuais dos professores, nomeadamente a sua identidade profissional e a tipologia de trabalho que é desenvolvido na escola. Consideramos que o isolamento e individualismo docentes são fenómenos de grande impacto e interesse hermenêutico quando se questiona acerca da profissão docente. Na maioria das vezes, o trabalho do professor é tomado como uma actividade individual, segundo os registos da tradição escolar e é fácil associar o individualismo ao fenómeno do isolamento na profissão docente. Um isolamento enquanto problema social enraizado na cultura e na tradição escolar dos professores, em razão dos dados recolhidos em autores citados ao longo do estudo. Assim, o enquadramento teórico-conceptual aqui traçado procura fazer a distinção fenomenológica dos conceitos identificados, porque, se no plano individual, haverá uma interpretação hermenêutica desses mesmos conceitos, no plano colectivo procurar-se-á também a legitimidade de uma cultura de cooperação assente em apoio, crenças e valores de confiança e filiação entre os professores. Os professores desempenham um papel social de grande relevo e importância para a escola e, em nenhum momento, combater o *individualismo* deve significar o rompimento com a individualidade do professor, enquanto o ensino for uma profissão moral, sem que por isso devam ser excluídos outros perfis da figura e papel do professor como a competência, a assertividade, a cooperação, a flexibilidade, a individualidade, segundo Carr (2003). Para Thurler (1994:64) estas características “transformam o professor num profissional qualificado¹³ sendo, ele próprio, o primeiro entre os iguais¹⁴ ao valorizar-se.” Outros autores deram especial importância aos conceitos individualismo e individualidade no desempenho profissional docente. José Manuel Resende (2003:179) questiona sobre “o lugar dos indivíduos nas sociedades modernas”, tendo-se referido aos conceitos de individualismo e individualidade na acção docente. Segundo o autor

¹³ (Qualified teacher status).

¹⁴ “Primus inter pares”.

estes conceitos têm como suporte matricial uma base semântica e cultural comum, sem a qual a convergência e a coerência das interpretações tornam ininteligível qualquer tipo de suposição. Isto é, sem esse suporte cultural comum, não é possível o reconhecimento do significado previsível dos objectos trazidos pelos indivíduos para os cenários então construídos quando estes se encontram nas diferentes situações sociais.

O impacto do discurso sobre a legitimidade da figura e do papel do professor enquanto profissional do ensino remete-nos para a possibilidade de produzirmos, por ora, um outro conhecimento sobre os professores, talvez mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais. Ser-nos-á útil um discurso racional e esclarecedor sobre a necessidade de mudança de hábitos e de comportamentos dos professores sobre as suas práticas profissionais. Consideramos que este desafio pode ser aliciante sob o ponto de vista da pesquisa empírica que nos propomos enveredar. Norberto Elias (1991:243) faz um enquadramento sumário acerca da noção de indivíduo no campo das relações humanas, tendo admitido que “não há identidade do *Eu*, sem a identidade do *Nós*; Identidade *Eu-Nós*. O *Nós* corresponde ao pólo social e o *Eu* corresponde ao pólo individual.¹⁵ Na obra *Sociedade dos Indivíduos* (Elias, 1993:178) o autor volta a afirmar que “o facto de se atribuir um valor mais elevado àquilo que distingue as pessoas umas das outras, ou seja à sua identidade do *Eu*, do que aquilo que elas têm em comum, ou seja à sua identidade do *Nós*, é uma característica da estrutura das sociedades mais evoluídas dos nossos tempos”. Diríamos que estes conceitos foram evoluindo ao longo dos tempos tendo sido aceites socialmente na medida em que adquiriram um lugar de destaque e com uma certa utilidade. Conferimos, deste modo, alguma legitimidade teórico-conceitual aos termos acima designados no quadro do próprio exercício profissional dos professores. Estes pressupostos permitiram à pessoa do professor a construção da sua identidade profissional nas suas diferentes áreas. Faz todo o sentido o enquadramento teórico-conceitual do termo *individualidade* na profissão docente, mas enquanto perspectivado sob a experiência singular do professor visto como profissional do ensino. Como vimos, Norberto Elias situa-o no campo das relações sociais na medida em que “o conceito *indivíduo* tem a função de exprimir a ideia de que, cada pessoa é, ou deve ser, um ser autónomo, que se rege a si próprio, e, ao mesmo tempo, que cada pessoa se distingue ou, talvez também nesse caso, deve distinguir-se, de determinada forma, de qualquer outra

¹⁵ “Il n'y a pas d'identité du Je sans identité du Nous. Nous = pôle social et d'une définition unique de Je=pôle individuel”.

pessoa” (ibidem:178). Teoricamente, é sob esta perspectiva heurística que legitimamos as interrogações sobre a existência ou não do *trabalho cooperativo* na profissão docente, tendo em conta a liberdade pessoal do professor, a sua individualidade, entre outros registos teórico-conceptuais. Deste modo, propõe-se compreender os factores socioculturais existentes no contexto da temática em estudo, e saber se eles interferem ou não nas relações de trabalho entre os professores. Esta questão leva-nos também a problematizar as culturas de ensino, para melhor compreendermos a cultura profissional docente no que diz respeito a questões relacionadas com a colaboração, a cooperação, o individualismo, o isolamento e o privatismo.

Hargreaves (1998) considera que o individualismo, o isolamento e o privatismo constituem uma forma particular daquilo que, nas ciências da educação, se tem chamado a cultura do ensino, na medida em que compreendem as crenças, os valores, os hábitos e as formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com as exigências e constrangimentos semelhantes ao longo dos anos. Os professores isolados recebem pouco feedback por parte dos outros, segundo a perspectiva de Lortie (1975), um dos primeiros a problematizar o individualismo dos professores de uma forma sistemática, associando-o a qualidades de incerteza e de ansiedade dos docentes. Estes fenómenos foram referidos anteriormente como individualismo, isolamento e privatismo na acção docente, mas podem também ser considerados como características psicológicas dos professores nos contextos e locais de trabalho. Assim, o individualismo foi tido como um resultado do isolamento enquanto facto físico, como também estado psicológico dos docentes. Flinders (1988:17-29) perspectiva três aspectos relacionados com o isolamento dos professores, tendo-se referido a vários contextos:

primeiro, o *estado psicológico* dos docentes;

segundo, a *condição ecológica* do trabalho;

terceiro, a estratégia adaptativa.

Segundo o autor, esta última se afirma como “estratégia que protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução e é utilizada para conservar os recursos ocupacionais escassos”. Nestas condições, entendemos que o isolamento profissional pode ser visto como um fenómeno “auto-imposto” e por cuja existência se trabalha activamente, tornando-se, assim, uma estratégia sensata de adaptação ao ambiente de trabalho didáctico-pedagógico. Tendo em conta as reflexões anteriores sobre a

problemática em análise, entendemos que é fundamental questionar sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem que os professores poderão implementar na sala de aula. Para Simão (2002:75), “em qualquer situação de ensino-aprendizagem na sala de aula, intervêm dois agentes humanos: o aluno e o professor. Esta evidente interacção leva a afirmar que a utilização de condutas e estratégias, tanto do aprendente como de quem ensina, está influenciada por factores do tipo cognitivo e emocional. Neste sentido, o que se pretende não é somente que os alunos conheçam as estratégias, mas também que as usem de forma continuada para que se transforme em hábito de trabalho e estilo de aprendizagem, de forma a constituírem guias reais de trabalho escolar diário”.

David W. Johnson e Roger T. Johnson (1994) consideram que é estritamente necessário analisar de que forma os professores promovem o ensino-aprendizagem junto dos alunos, tendo perspectivado a importância da aprendizagem em conjunto e da aprendizagem isolada. Os autores acima referidos têm uma reflexão crítica muito interessante sobre a utilização de condutas e estratégias de aprendizagem, tanto dos professores, como dos alunos no quadro do trabalho implementado na sala de aula. Neste contexto, a questão prioritária centra-se sobre alguns aspectos essenciais, nomeadamente, as formas de aprendizagem cooperativa, a interdependência, o desenvolvimento de tarefas apropriadas, a interacção professor-aluno, a interacção alunos-materiais, a compreensão de esforços individuais, entre outros aspectos de relevo. As premissas referentes ao trabalho cooperativo na actividade profissional docente levam-nos a direccionar o olhar essencialmente pedagógico sobre o discurso de David W. Johnson e Roger T. Johnson (1994). Segundo estes autores, a cooperação é o coração de todos os sistemas económicos, como também o coração da nossa evolução como seres humanos (obra citada, p. 13). Uma análise mais detalhada destes autores permitiu-nos constatar que a aprendizagem cooperativa deve ser implementada na sala de aula através da criação de grupos de trabalho, grupos formais e informais, com objectivo de trocar experiências entre os alunos, sob monitorização pedagógica dos professores. Na fase de preparação dos trabalhos, os professores devem delinear, em conjunto, os objectivos da aprendizagem que são importantes na medida em que ajudam os alunos a alcançar as metas que se esperam atingir a partir da correlação, do apoio e da inter-ajuda dos membros do próprio grupo. Estes investigadores chamam a atenção para a importância de os professores trabalharem com os alunos as estratégias de estudo e de aprendizagem, a começar pela utilização de materiais e equipamentos didáctico-pedagógicos na sala de aula. Neste caso, dever-se-á valorizar a interacção pedagógica professor-aluno, que constitui, por vezes, um ponto fraco dessa relação de aprendizagem. Para David W. Johnson e

Roger T. Johnson (obra citada p. 55), “diferentes aprendizagens são o resultado dos padrões de interação aluno-aluno promovido através da utilização de estruturas e objectivos cooperativos”. Dizem, a propósito, que “a interação *professor ↔ aluno ↔ professor* é muito pouco utilizada como fonte de ideias e de soluções”. Assim, e no que diz respeito à dinâmica de aula, é obrigação moral e profissional dos professores o acompanhamento e monitorização do funcionamento dos grupos de aprendizagem. Reconhecemos, deste modo, a importância deste papel funcional do professor enquanto profissional do ensino. Para além do trabalho de intervenção com as turmas, ele deve também demonstrar habilidades de colaboração e de assistência aos alunos em tarefas pedagógicas sempre que necessárias. A escola e os profissionais do ensino em geral desempenham um papel formativo de grande relevância social, pelo que, na perspectiva dos autores acima citados, o professor é mais um consultor que promove o funcionamento eficaz do grupo, tendo em conta a capacidade de demonstração daquilo que moralmente ele pode e deve fazer. Verificamos, igualmente, a importância e a necessidade de discutir o funcionamento do grupo enquanto tarefa essencial. Trata-se de maximizar os comportamentos e atitudes positivas em relação ao trabalho cooperativo na docência, trazendo ao debate a importância da aprendizagem monitorizada dos alunos pelos professores e a capacidade de se pensar criticamente sobre a questão em análise. Para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, aprender juntos e sozinhos não é seguramente a mesma coisa. A mesma situação se aplica aos docentes. Ou seja, trabalhar juntos e isolados não terá o mesmo significado ético e profissional.

Nesta perspectiva, e reconhecendo a importância deste discurso, é forçoso que façamos a distinção entre o trabalho cooperativo, a aprendizagem cooperativa, o trabalho competitivo e o trabalho isolado. Assinalar-se-ão todo um conjunto de princípios e de normas que orientem os esforços colaborativos para o benefício mútuo dos alunos e dos professores, com apoio dos conselhos de turma e dos grupos disciplinares e de docência. Para David Johnson e Roger Johnson, “unidos venceremos, divididos cairemos e juntos podemos conseguir qualquer coisa” (obra citada, p. 11).

Outros autores como Lortie e Hargreaves consideram que, por vezes, a solidão é desejada. De todo o modo, e numa perspectiva pedagógica, o professor não deve desejar o individualismo porque, nesse caso, seria a morte antecipada de todo o processo de ensino e de aprendizagem, apesar das considerações de David Johnson e Roger Johnson que defendem a ideia de que em alguns momentos da vida profissional docente “a solidão é desejada” (ibidem;11). Isto é, os autores assinalam um discurso narrativo sob o ponto de vista analógico

para dizer que a longa caminhada para um lago de montanha, ou um passeio ao longo de uma praia deserta, ou mesmo os pensamentos que levam o poeta a escrever um livro, entre outras actividades, são feitas, muitas vezes, no isolamento.

Nesta medida, para os autores acima referidos qualquer aprendizagem individualista não pode ser tolerada porque esforços individualistas raramente aumentam o desempenho dos alunos e raramente facilitam o cumprimento de objectivos da parte dos professores. Devem ser valorizados esforços construtivos e cooperativos que requerem, acima de tudo, uma série de habilidades, comportamentos e atitudes que os professores devem cuidadosamente ensinar aos seus alunos. Para resolver problemas de aprendizagem e situações que afectem directamente o trabalho docente, o professor tem que ser hábil na estruturação individualista de situações de aprendizagem e do próprio desempenho profissional¹⁶ na medida em que a cooperação também é o cerne da educação e é, de longe, o tipo mais difundido e mais importante da interdependência social (cf. Johnson e Johnson, 1994:55). É este o modo de o professor “reinventar” a sua profissão através da capacidade de pensar criticamente as estratégias de ensino, e valorizar também a aprendizagem cooperativa dos seus alunos, num esforço conjunto que vai para além dos resultados escolares. Como foi sendo referido, trata-se de maximizar as relações de trabalho entre os docentes com base em atitudes e comportamentos positivos de todos os membros que constituem o conselho de grupo disciplinar ou os conselhos de turma. Segundo os autores acima referidos (obra citada, p.57), o mesmo é dizer que “aprendizagem cooperativa promove um maior uso de estratégias de alto nível de raciocínio e de pensamento crítico do que estratégias competitivas ou individualistas de aprendizagem”.¹⁷

2.4. As causas do isolamento e do individualismo na profissão docente

Esta questão encerra em si mesma algum significado filosófico se identificarmos, à partida, o tipo de relações profissionais que os professores estabelecem entre si e a sua influência pedagógica e educativa no seio dos departamentos curriculares, do grupo disciplinar e dos conselhos de turma. Apercebemo-nos de que, ao estudarem as perspectivas educativas mais tradicionalistas onde se enquadram estas culturas profissionais docentes,

¹⁶ “Professional performance”.

¹⁷ “Cooperative learning promotes a greater use of higher level reasoning strategies and critical thinking than do competitive or individualistic learning strategies”.

Fullan e Hargreaves (2001:22) consideram que “o *individualismo*, o *isolamento* e o *privatismo* do professor têm múltiplas causas”. Dão exemplos significativos, nomeadamente, “as normas, as condicionantes tradicionais do ensino, sobretudo as condições físicas, como a arquitectura dos edifícios, a disposição das salas de aula, os espaços pré-fabricados, a sobrecarga de tarefas”, entre outros factores de relevo. Estas condições favorecem o isolamento precoce dos professores e, posteriormente, o próprio individualismo enquanto sistema cultural institucionalizado aos poucos. Avaliamos, deste modo, algumas causas que envolvem o isolamento e o individualismo na profissão docente, primeiro as que directa ou indirectamente se relacionam com a tradição escolar do ensino, com a cultura ocupacional dos espaços, e outras relacionadas com factores de ordem psicossocial e psicológica envolvendo as componentes contextuais, cognitivas, afectivas e comportamentais dos professores. Segundo os autores acima referidos (ibidem:23) “o isolamento é um problema fortemente enraizado, muitas vezes suportado e legitimado pela História”. Estes argumentos levam-nos a identificar outras situações sobre as quais assentam as características culturais da actividade docente em contexto de ensino-aprendizagem:

As *componentes contextuais* referem-se especificamente ao estabelecimento de condições para o exercício da actividade docente, nomeadamente a gestão do tempo de trabalho na escola, o espaço físico e psicológico envolvente e o ambiente sociocultural criado.

As *componentes cognitivas* referem-se a um conjunto de ideias, de informações e de crenças que os professores têm ou não sobre o trabalho isolado e sobre o trabalho cooperativo no âmbito da sua actividade docente.

As *componentes afectivas* referem-se também a valores e emoções, materializados sob pontos de vista positivos ou negativos que os mesmos têm ou não face ao tipo de trabalho que, preferencialmente, se dedicam na escola.

As *componentes comportamentais* referem-se, em última análise, a um conjunto de reacções e de respostas dos professores face ao isolamento e individualismo, ou face ao trabalho cooperativo na acção docente.

Entendemos que as disposições físicas e psicológicas para agir de determinada maneira sobre os fenómenos acima referidos dependem das crenças, dos valores e das atitudes que os professores têm relativamente ao pressuposto em análise. Como podemos constatar, existem

várias discussões em torno da problemática do isolamento e do individualismo na actividade profissional docente, sobretudo em autores como Lima (2002:11) que de forma sucinta considera que “muitos professores não só aceitam o seu isolamento relativo, como procuram mantê-lo”. Ao perspectivar o sentido e o significado do individualismo na profissão docente, o autor faz um enquadramento sumário desta problemática a partir dos escritos de Flinders (1988), tendo considerado que os professores evitam sistematicamente o contacto com os outros, usando as suas salas de aulas como “santuários”, em vez de trabalharem nos gabinetes dos seus departamentos, onde poderiam usufruir mais facilmente do apoio dos colegas. Neste caso, e tendo em conta as reflexões de Lima (2002), trata-se de uma “auto-imposição” do isolamento em termos das exigências mais práticas (mais do que interpessoais) inerentes ao trabalho docente, que englobaria um conjunto de actividades “abertas” cujos limites são vagos, sendo sempre possível fazer algo mais sem se extravasar claramente as fronteiras daquilo que há a fazer. Por viverem numa permanente tensão entre o desejo de se envolverem em interacções com os colegas e os requisitos mais exigentes da actividade do ensino, muitos professores encaram aquelas como uma distração e uma ameaça potencial à sua sobrevivência intelectual e profissional.

Consideramos, portanto, que há um *mito* paradoxal no que se refere às atitudes e comportamentos dos professores sobre o seu próprio trabalho na esfera escolar, razões que levaram Dan Lortie (1975) a afirmar que na cultura dos professores, a combinação do isolamento com uma ênfase no valor da autonomia funciona no sentido de promover um *ethos* de privacidade. Neste caso, alguns autores, nomeadamente, Hargreaves, Lorna Earl e Jim Ryan (2001:37) preferem utilizar o termo *ethos* ao de cultura, por determinar “o espírito característico de uma comunidade”. Assim, e face à diminuta ideia de cultura de cooperação, esse *mito* tende a repercutir-se, em grande medida, nas demandas e expectativas dos professores na sua relação pedagógica com os pares, traduzindo-se, por vezes, numa problemática psicossocial designada como individualismo e isolamento profissional.

Partindo destas reflexões, Cosme (2009:127) considera que a abordagem relativa ao individualismo docente permitiu “demonstrar o equívoco das leituras que tendem ou a diabolizar esse individualismo ou a promover leituras que recusam entendê-lo como um fenómeno heterogéneo; a abordagem relativa à importância da colegialidade docente deverá esclarecer até que ponto é que a colaboração profissional entre professores poderá ser divinizada ou se tal colegialidade corresponde sempre a uma genuína cultura de colaboração”. Legitimar-se-á, neste contexto, uma discussão atenta em torno da natureza do trabalho

cooperativo na acção docente enquanto resposta alternativa ao individualismo profissional. Admitimos assim uma discussão crítica e racional sobre a problemática do trabalho cooperativo na actividade docente, situando-nos, desde logo, sobre reflexões empíricas tidas em conta nos vários autores. Consideramos que este esforço favorece, em longa medida, o crescimento intelectual dos professores no exercício da sua profissão num quadro crescente de identificação com valores, normas, e comportamentos estabelecidos pela escola, nomeadamente pelo grupo disciplinar e de docência. Segundo Hargreaves (1998:214) “as culturas de colaboração exprimem e emergem de um processo de formação de consensos; em larga medida, nas culturas de colaborações, as relações de trabalho entre os professores tendem a caracterizar-se, de forma genérica, quer pelo facto de não serem relações profissionais impostas de forma burocrática, quer, subsequentemente, pelo facto de corresponderem a um movimento profissional tendencialmente endógeno, quer ainda, pelo facto de suscitarem iniciativas contextualizadas, suficientemente fundamentadas e orientadas para as mudanças e as transformações educativas”. Perante o cenário descrito, a colaboração entre docentes deverá permitir que os professores beneficiem de apoio moral, de capacidade de reflexão acrescida, de oportunidade de aprendizagem, de aperfeiçoamento contínuo, de eficiência acrescida, de eficácia melhorada, de sobrecarga de trabalho reduzida. Estas características permitem-nos avaliar e analisar as situações de cooperação entre os docentes e a autenticidade da mesma, evitando, deste modo, condições similares ao que é equiparado à “colegialidade forçada” e à “balcanização do ensino”.

Assim, e no âmbito do *trabalho cooperativo* na profissão docente, interessa-nos, particularmente, definir as situações de interacção entre os professores em contexto partilhado e em equipa. Trata-se, neste caso, de uma perspectiva que nos conduz a uma maior disponibilidade para avaliarmos o comportamento dos professores em contexto de trabalho na forma como desempenham as suas tarefas e experiências profissionais com os pares, tendo como objectivo a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Estes comportamentos deverão acrescentar mais e melhor empenhamento dos docentes no trabalho cooperativo e em equipa, usufruindo de um aperfeiçoamento contínuo de aprendizagens, dirimindo, se possível, as exigências profissionais contraditórias. Valorizar-se-ão, neste caso, a autonomia profissional docente, a reestruturação moral do trabalho docente e o próprio sentido e significado de trabalho cooperativo entre os docentes. Voltando às considerações de Hargreaves (1998:214), “existem cada vez mais dados que mostram que muitos professores e alunos já possuem uma experiência rica de cooperação e de colaboração informal e

espontâneas nas suas vidas escolares”. No sentido de podermos compreender a «triangulação» dos dados (professores, grupos disciplinares e conselhos de turma) teremos em conta a argumentação crítica de Mónica Thurler (2001:78) que coloca algumas questões chave sobre o modo como a cooperação profissional deve ser entendida pelos professores, nomeadamente, nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma:

Quais são as condições indispensáveis para construir um modo de cooperação eficiente e profissional entre os professores favorável à exploração crítica e intensiva das práticas dos outros?

Como orientar a cooperação entre professores mais para uma prática reflexiva conjunta, para escolhas profissionais fundadas no debate, no confronto de ideias contraditórias e na decisão do que para um vago consenso?

Como fazer para que o tempo de trabalho comum leve a uma melhor compreensão dos fenómenos, das significações e uma ampliação dos meios de acção, em vez de servir para uma confirmação mútua das práticas ?

Como superar o “jogo do silêncio”, e o apego às atitudes defensivas, o embaraço, a vergonha, a cólera ou o medo que entravam a boa marcha do trabalho de interpretação por reflexão recíproca?

As respostas concretas a estas questões situam-se no campo da análise e interpretação de comportamentos e atitudes dos professores intervenientes no estudo, garantindo assim um outro olhar crítico mais pormenorizado sobre o trabalho cooperativo na acção docente, tendo em linha de conta o contexto socioprofissional vivido na escola. Talvez se possa compreender, desta forma, os factos narrados nos questionários e nas entrevistas, entre outros dados empíricos de registo. Thurler (2001) considera que as relações que os professores estabelecem entre si constituem um processo fundamental para a sua afirmação enquanto profissionais do ensino. A autora identificou duas grandes categorias de interacção profissional na cultura docente, sendo a primeira aquela que corresponde à cultura profissional que caracteriza um individualismo puro e firme por parte dos professores e a segunda categoria aquela que corresponde à cooperação profissional enquanto modo de interacção entre os professores. Esta última deve ser privilegiada por todos os profissionais do ensino dada a sua natureza e fundamentação pedagógica. Andy Hargreaves (1998) refere-se ao conceito individualismo como um défice psicológico dos professores. Fullan e Hargreaves

(2001:72) afirmam que “uma causa fundamental do individualismo reside nas expectativas excessivamente elevadas que muitos professores têm de si próprios, numa actividade profissional caracterizada por limites mal definidos”. Deste modo, seguindo os discursos, entendemos as razões pelas quais a cultura de ensino é tradicionalmente individualista, isolada e «privatista» na medida em que resulta da própria consolidação socio-histórica de estratégias e de soluções desenvolvidas no tempo e espaço escolar. De facto, o conceito individualismo na profissão docente pode ser entendido como resposta a uma dada gestão e organização do local de trabalho e ao próprio contexto físico, psicológico e emocional em que o professor se encontra.

O ponto de partida das reflexões de João Formosinho e Joaquim Machado (2009:27) situa o “individualismo enquanto padrão de relacionamento e de articulação entre os professores”, ou seja, uma situação que para os autores “origina a impermeabilidade da escola a pedagogias alternativas ao modelo de «ensino de classe»” (ibidem:27). Sob este ponto de vista, Cosme (2009:123) considera que “de acordo com uma leitura mais tradicional do individualismo na profissão docente, este é visto como uma “fraqueza pessoal” dos professores. As consequências plausíveis prendem-se com a inserção dos professores em contextos de trabalho que, em primeiro lugar, os constroem e pressionam, obrigando-os a promover uma organização cuidada das suas prioridades profissionais e, em segundo lugar, incentivam esse mesmo individualismo quando promovem o isolamento dos professores, enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula”.

Nesta perspectiva, e retirando um conjunto de ensinamentos propostos por Hargreaves (1998), as causas do *isolamento* e do individualismo profissional docente advêm de factores de vária ordem, justificando, assim, os desincentivos à colaboração ou à cooperação docente, tendo em conta as raízes alicerçadas num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática. Por outro lado, estes princípios acabam por “sufocar” as iniciativas dos docentes na medida em que oferecem pouca coisa em matéria de cooperação profissional. Thurler (2001:69) propõe também algumas características acerca deste conceito referindo-se às situações de “*individualismo* puro e firme”, como foi mencionado anteriormente, e a outras situações decorrentes de um processo de “balcanização profissional que poderá ter lugar dentro das escolas” (obra citada, p. 70). Neste contexto, a autora define este tipo de individualismo como um “modo paradoxal” de cooperação docente, o que confere a esta um carácter excepcional e marginal, condicionando a fraca abertura dos professores a projectos

colectivos. Segundo as considerações de Cosme (2009:125), “torna-se mais claro entender como o individualismo docente não poderá ser objecto de leituras fundamentalistas. Importa compreendê-lo, por isso, em função de grelhas de análise que reconheçam a sua complexidade, sem que isso signifique que não se deva denunciar os seus limites e limitações, nomeadamente quando impossibilita a produção de respostas face aos desafios profissionais que se colocam aos professores ou de construir leituras mais substanciais e pertinentes dos problemas a enfrentar”. A este propósito, a autora considera também que “não é a cooperação entre professores que está em causa, enquanto finalidade relacionada com a afirmação da profissionalidade docente no mundo e nas escolas contemporâneos, mas as situações de interacção profissional que em nome da cooperação impedem tal afirmação de profissionalidade” (obra citada, p.129).

Com base nos trabalhos de Hargreaves (1998) pode-se afirmar que o individualismo, apesar de ser uma autonomia individual, pode também ser encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta, se os quisermos remover. No prospecto do tema em análise, o mesmo autor reitera que “o individualismo na profissão docente é encarado como uma fraqueza, não uma força, um problema, não uma possibilidade”. Como resposta alternativa ao fenómeno do individualismo e do isolamento profissional, Cosme (2009:131) afirma que “a cooperação entre professores corresponde a um tipo de interacção profissional que terá de ser entendida à luz de um determinado tipo de opções ideológicas que afectam tanto as opções epistemológicas dos professores como, igualmente, as suas opções pedagógicas”. De forma a estreitarmos as aproximações entre os conceitos cooperação e colaboração profissional, Thurler (2001:70) desvenda três modalidades aparentes do conceito de colaboração profissional na actividade docente, a saber:

“uma cooperação que se faz contra o resto do mundo, mitigando o processo de balcanização profissional que poderá ter lugar dentro das escolas”;

“uma segunda modalidade, designada por “solidariedade como cooperação aparente”;

“uma terceira que é identificada como um estado de “colegiatura forçada”, o mesmo que “colegialidade artificial”, onde as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço”.

No quadro de uma interpretação socioprofissional e sociocultural da actividade docente, o pressuposto sobre a temática de colaboração profissional deve ser assumido como um conjunto de normas, crenças, hábitos e valores que se partilham de forma mais ou menos consensual entre os professores. A cultura de cooperação na profissão docente deve promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares e de troca de experiências, saberes e de partilha entre os professores, de forma a clarificar o papel ético, moral e pedagógico da escola enquanto instituição de ensino-aprendizagem. Partindo da problemática em análise, Cosme (2009:129) considera que “discutir-se e reflectir-se sobre o modo como as relações entre os professores afectam a definição do trabalho docente pressupõe uma discussão que, em primeiro lugar, obriga a clarificar quais as finalidades das escolas e as funções dos professores”.

Neste âmbito, seria necessário, do mesmo modo, compreender que as respostas a estas questões são respostas que competem aos professores produzir no que concerne ao tipo de interacções que estabelecem com os seus pares e em função das quais seja possível compreender a tipologia e a natureza do trabalho implementado na escola, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Na maioria das vezes, a «balcanização» entre os professores é o resultado das condições de trabalho empreendidas nos departamentos curriculares, pelo que, segundo Fullan e Hargreaves (2001:96), “a balcanização pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola (...); as culturas balcanizadas são um aspecto familiar da vida das escolas do ensino secundário, especialmente devido às fortes estruturas dos departamentos curriculares em que estas instituições de ensino se baseiam”. Estamos perante um *mito* da imutabilidade da escola, tendo em conta a prática pedagógica entre os professores que reduz as oportunidades destes aprenderem uns com os outros, para além das «fronteiras» disciplinares. Aliás, o professor exerce a sua actividade profissional na escola submerso a um padrão de trabalho muito individualizado, baseando-se numa cultura profissional individualista e isolada. Consideramos, neste caso, que o desempenho solitário do trabalho docente na escola ajudar-nos-á a clarificar a ideia subjacente de que o individualismo dos professores pode ser entendido como operação essencial do projecto de redefinição do trabalho docente. Trata-se de uma forma de se redefinir também o papel da Escola nas sociedades contemporâneas, porque, neste sentido, a profissionalidade docente terá que ser definida em função de parâmetros políticos, culturais e pedagógicos distintos, condizentes com a vida em sociedades democráticas que se afirmam também como sociedades do conhecimento no entender de

Cosme (2009). Do ponto de vista de Thurler (2001:82) seria gratificante verificar quais são os “dispositivos de mediação que, por isso, se terão que subordinar a uma lógica de resolução de problemas”. A discussão sobre desmistificação dos conceitos de individualismo e isolamento na profissão docente é fundamental na medida em que estes conceitos, quando interpretados de forma pouco substantiva, limitam a capacidade de intervenção dos professores. Dadas as condições do processo de ensino-aprendizagem nas escolas encontramos, frequentemente, as mais variadíssimas justificações administrativas para a necessidade da colaboração entre colegas como sendo uma “ética da responsabilidade”, segundo as concepções de Hargreaves (1998).

O autor coloca a ênfase nas obrigações profissionais e no aperfeiçoamento da planificação e da instrução. Dir-se-ia que essas exigências podem muito bem ser uma forma de preservar o cuidado pessoal do professor, quer seja nos grupos disciplinares, nos conselhos de turma e nas salas de aula, conforme referido anteriormente. Acresce informar também que, entre os conceitos tidos em análise, isolamento e individualismo na acção docente, o princípio de individualização supera qualquer tentativa de avaliação negativa deste último. A individualização constitui uma dimensão essencial do projecto de formação do professor; ela é a condição essencial da auto-formação, a meta para que deve tender toda a actividade formativa do professor de acordo com a perspectiva crítica de Simões (1979). Os professores devem ter atitudes e comportamentos críticos relativamente à sua formação profissional enquanto membro activo de uma equipa pedagógica. Pelo que foi sendo dito, entre os conceitos individualismo e individualidade, existe uma distinção conceptual tendo em conta que o termo individualismo conduz ao «relaxamento» da unidade social, o qual constitui a preocupação tradicional da actividade docente e o termo individualidade pressupõe a independência e a realização pessoal do professor. A solidão profissional exprime o princípio legítimo dos interesses pessoais dos professores na medida em que pode propiciar sentimentos de satisfação e de maior liberdade dos professores. Se a maior parte dos professores de uma escola prefere a solidão, esse gesto significa, provavelmente, que existe um problema de individualismo na profissão docente e deve ser tido em conta pelo órgão de gestão. Hargreaves (1998:190) considera que “a transformação do sentido do individualismo, do isolamento e do «privatismo» assume um significado especial quando ocorre no contexto de intervenções concebidas com intuito de desenvolver relações de trabalho colectivas entre os professores e os seus colegas (...) com efeito, as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando

simultaneamente o potencial criativo da individualidade no ensino”. Isto levanta, portanto, questões filosóficas, não apenas no quadro da necessidade de culturas de cooperação entre os professores, de um modo geral, como também o significado que é dado às formas particulares assumidas pelos professores para o engrandecimento da cooperação e colaboração profissional, tendo em conta as razões que vamos tentar encontrar mais tarde.

Como foi referido anteriormente, o individualismo passa a ser considerado um fenómeno social e cultural complexo na actividade docente, possuindo vários significados e interpretações. Alguns estudos empíricos identificaram três factores gerais do individualismo, com paralelismos aproximados. No caso específico, referimo-nos aos trabalhos de Hargreaves (1998:192-194) ao redefinir algumas características do individualismo:

Individualismo constrangido (proposto por Flinders, 1988), que ocorre quando os professores ensinam, planificam e, de modo geral, trabalham a sós, devido a condicionalismos administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras ou que desencorajam significativamente a possibilidade de procederem de outro modo.

Individualismo estratégico, que corresponde a *estratégia adaptativa* de Flinders; este conceito refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta aos condicionalismos e às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho.

Por último, o *individualismo electivo*, nomeado ou conferido pelos professores, aludindo-se à opção pelo trabalho a sós, por uma questão de princípio, sempre ou durante parte do tempo, e por vezes até em circunstâncias em que o trabalho em colaboração com outros colegas é encorajado e existem oportunidades para que seja realizado. Consideramos que, em certa medida, este individualismo elege uma forma preferencial de se estar na profissão e de trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida. Aliás, este último acaba por ser um modelo adoptado pelos professores, por razões pedagógicas e pessoais, inter-relacionando três categorias dominantes no modo como cada professor encara a sua profissão e o próprio individualismo, pelo *cuidado pessoal*, pela *postura individual* e pela *solidão* acrescida na profissão docente.

2.5. A construção da identidade profissional dos professores: conceitos de profissionalidade e de profissionalismo na atividade docente

Os desenvolvimentos teóricos que apresentamos adiante aproximar-nos-ão dos estudos de Claude Dubar (2000) sobre a noção de “identidades sociais e profissionais”. De recordar que estas identidades profissionais são definidas como identidades sociais, onde os saberes e as experiências profissionais assumem particular relevância na articulação entre o carácter individual e o colectivo. Assinala-se, deste modo, a repercussão hermenêutica sobre a identidade pessoal e a identidade profissional dos professores que, na nossa perspectiva, constroem-se em interacção mútua. O nosso interesse pela construção da identidade profissional situa-se no plano da relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares, tendo em conta também a construção simbólica, pessoal e interpessoal que ela implica necessariamente. Referimo-nos às representações que os professores constroem sobre si próprios, o «saber fazer» e o «saber ser» (plano ontológico), as condições do exercício da prática pedagógica no que respeita à sua autonomia, competência e profissionalismo. São estes os pontos de partida que consideramos de elevada importância para a compreensão do processo de formação da identidade profissional dos professores, bem como o seu estatuto e prestígio social da função que exerce. J. A. Gonçalves (2000:147) considera que “o percurso profissional de cada professor é o resultado da acção conjugada de três processos de desenvolvimento: *processo de crescimento individual*, em termos de capacidade, personalidade e capacidade pessoal de interacção com o meio, *processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências* de eficácia no ensino e de organização do processo ensino-aprendizagem, e *processo de socialização profissional*, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interactivos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si e o meio”. Neste caso, e tendo em conta a perspectiva crítica de Sainsaulieu (1988:220), estamos perante “um processo dinâmico da construção das identidades colectivas herdadas do crescimento e reconstruídas em função das «situações quotidianas de troca, de poder e de encontros, exigidas pela organização do trabalho»”. Trata-se de aproximar a estrutura do individual aos desejos da estrutura colectiva da organização de trabalho, considerando-se que a realização do desejo se prende, tanto com a experiência afectiva das relações, como com a experiência cognitiva das trocas, a descoberta de sentido no mundo cada vez mais planetário e global.

Falar da construção de identidades profissionais é um aspecto a privilegiar no quadro da relação entre identidade profissional pessoal e a identidade profissional colectiva, no que diz respeito aos contextos de trabalho. O próprio desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos factores do contexto, a vários níveis. Assim, a construção da identidade profissional passa, necessariamente, pela relação que o professor estabelece com a sua profissão e com o seu grupo de pares, como também pela capacidade de construção da realidade simbólica, pessoal e interpessoal. No âmbito do fenómeno identitário na vida pessoal, social e profissional do professor, M. C. Moita (2000:115) descreve alguns parâmetros traçados por Lipianski num artigo acerca da problemática da identidade, onde o autor (1990:7-26) distingue “a identidade social de identidade pessoal; a primeira revela a apreensão objectiva e designa o conjunto de características pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo do «exterior», a segunda designação remete para a percepção subjectiva que um sujeito tem da sua individualidade; inclui noções como consciência de si, definição de si”. Compreender o fenómeno identitário na vida pessoal, social e profissional do professor legitima, do mesmo modo, a compreensão da sua personalidade, atitudes, valores e comportamentos. Considera-se, a propósito, que o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. A identidade pessoal e profissional do professor é um tema de elevado interesse e centra-se numa perspectiva interaccionista que nenhum professor deve dispensar. Aliás, não há identidade sem alteridade, ou, segundo Dodier (1995), (*alter*)acção do próprio, segundo as premissas sociológicas de Erving Goffman (1993) que referimos nas páginas iniciais. Estamos perante um processo de construção eminentemente relacional que se exprime sob formas de identidades colectivas ou sociais, as quais se objectivam em identidades de referência para os sujeitos, neste caso, os professores.

Na opinião de Dubar (1997:143), é fundamental perceber “a profissão como organização dos processos sociais estruturantes” e neste âmbito “a dinâmica de construção da identidade profissional, enquanto processo transaccional, é pautada pela interacção de transacções relacionais – reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros – e transacções biográficas, consigo próprio – ajustamentos constantes, por vezes rupturas e reformulações do projecto futuro que possibilitem a articulação entre pretensões e oportunidades”. A este propósito, Amélia Lopes e Agostinho Ribeiro (2000:44) consideram que a noção de

construção de identidades profissionais “desloca a problemática da construção da identidade, do grupo profissional enquanto categoria sociológica clássica para a socialização profissional nos contextos de trabalho”. Reconhecendo o interesse formal do assunto em análise, Moita (2000:116) afirma que “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”. Deste modo, os discursos sobre a construção da identidade pessoal e profissional dos professores remetem-nos para o contexto onde nos confrontamos com uma grande variedade de relações que se estabelecem entre os pares. Há, nessas relações, uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, entre a distância e a proximidade, entre a integração e a desintegração. A pessoa do professor acaba por ser um dos elementos centrais desta investigação tendo em conta a complexidade do tema em estudo que é atravessado por múltiplas contradições e ambiguidades. Neste prisma, Siskin (1994:153) enquadra a problemática de identidade profissional do professor a partir do ensino da sua disciplina tendo em conta que “os professores explicam frequentemente quem são, aquilo que fazem ou como o fazem ancorando as suas identidades, acções e entendimentos na própria disciplina”. Este comportamento decorre da centralidade do pensamento do professor enquanto privilegia a crença nas suas capacidades inatas de auto-aprendizagem da competência pedagógica em detrimento do profissionalismo interactivo.

Ross e Regan (1993) procuram evidenciar a importância do trabalho profissional docente a partir dos laços interactivos que se estabelecem entre eles, a começar pela partilha de experiências profissionais em grupos colegiais e colaborativos de forma a estimular a progressão dos professores ao longo dos diferentes estádios ou etapas do seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, não é de excluir o domínio de competências profissionais demonstrados pelos professores no âmbito do trabalho realizado na sala de aula com os alunos, na medida em que esta metodologia constitui a primeira condição para garantir o seu equilíbrio emocional e psicológico. Valorizamos, de resto, a importância deste gesto pedagógico no quadro do desenvolvimento de actividades que promovam um clima relacional de afectos e de aprendizagem cooperativa entre professores e alunos. Em certa medida, estas competências profissionais e científicas fortalecem a postura profissional do professor em razão do reforço e manutenção do seu determinismo pessoal e profissional junto dos pares, como também junto dos alunos, enquanto sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem. Neste quadro, os professores devem desenvolver competências relacionais,

como também a confiança e a motivação intrínseca que lhes permitam maior segurança nas suas acções individuais e colectivas. Esta confiança resulta da capacidade do respeito e reconhecimento do outro, baseada no diálogo, na partilha e na troca de experiências e de saberes. Cosme (2009:140) considera que a partilha de experiências, materiais e conhecimentos é um “desafio que é colocado a todos os professores que partilham dos pressupostos sobre os quais assenta o cenário cooperativo; é um desafio que deverá ser abordado, essencialmente, como um desafio de natureza institucional”. Hargreaves (1998:228) leva-nos a pensar sobre “as relações de trabalho que se estabelecem entre os professores” e sobre a “reconstrução das relações de poder nas escolas” de forma a aumentar a confiança e a auto-estima do professor.

Estes construtos constituem o núcleo básico da identidade pessoal e profissional do professor, na medida em que a identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que o professor inicia uma determinada actividade profissional, mas sim através dos tempos com base nas experiências pessoais, no sentimento de pertença a um grupo profissional ou a uma comunidade, na trajectória de aprendizagem e nos diversos modos de pertença a grupos diferenciados dentro da instituição. Segundo Gomes (1993:93) “estas questões remetem-nos para a análise sociológica dos modos de existência dos professores nas escolas (...); é pela análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos a partir da sua experiência social que melhor podemos reconstruir as identidades típicas, pertinentes num campo social específico”. Todavia, a identidade profissional do professor não pode ser reduzida somente às suas experiências de trabalho, nem às relações com os colegas do departamento, do grupo disciplinar ou dos conselhos de turma. Ela constrói-se a partir de várias experiências profissionais e relacionais e em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, como é o caso da relação de proximidade com os alunos, com as turmas e com os encarregados de educação. O valor que uns e outros atribuem entre si pode ser importante no quadro da construção e da definição do papel e do estatuto do professor, enriquecendo a sua identidade pessoal, social e profissional.

No âmbito da cultura de escola estas questões são imprescindíveis, tendo em conta as afirmações de Marchesi (2008:121) de que “a construção da identidade profissional do professor depende da cultura escolar onde desempenha a sua função, porque uma escola formadora da identidade profissional dos seus membros é aquela que se preocupa que exista um projecto partilhado, que se interessa pelas demandas profissionais dos seus professores, e que cuida para que todos os membros da comunidade educacional se mantenham vinculados a

ela”. Face a este enquadramento é interessante verificar que o sentimento de pertença ao grupo contribui para o aumento da auto-estima do professor e para o equilíbrio pessoal, psicológico e emocional de que faremos referência mais à frente, nomeadamente, a importância conferida aos afectos e às emoções no trabalho e na profissão docente. Trata-se de valorizar a estabilidade emocional e o equilíbrio socioafectivo do professor enquanto profissional do ensino, para que o trabalho cooperativo e em equipa seja compensador do seu esforço pessoal e colectivo. O princípio da confiança, da motivação e da auto-estima contribui para a valorização pessoal e profissional do professor, ao contrário do sentimento de isolamento e de ausência de referenciais socioculturais e socioprofissionais que é causador da insegurança e da falta de confiança do professor.

Na maioria das vezes, esse descrédito social é provocado pela díade individualismo-isolamento na profissão docente que faz com que a os professores não se valorizem profissionalmente, deixando-se consumir pelo desânimo e pelos condicionalismos de vária ordem. Erik Erikson (1976) atribui grande significado à escolha de uma identidade profissional tendo em conta que ela constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento psicossocial e um contributo essencial para a afirmação do nosso “Eu” (pessoal e social). Os estudos de Fuller (1969) evocam um sentimento de confiança e de conforto psicológico e emocional do professor enquanto profissional do ensino quando se sentir ligado ao grupo de pertença, ao grupo disciplinar, ao grupo de docência e ao conselho de turma. As emoções dos professores são individuais, mas também colectivas, e é nessa tensão entre ambos os pólos que encontramos o verdadeiro significado do equilíbrio psicológico. Ou seja, existem respostas emocionais compartilhadas pela maioria dos professores e esse fenómeno marca, de forma indelével, a cultura escolar, quando a um nível profundo de atitudes, as relações mantidas entre os professores tenham um carácter genuíno e de grande autenticidade. Os estudos empíricos sobre a problemática da pressão emocional em que vivem os professores são muito recentes, tendo em conta o uso que é dado, actualmente, aos conceitos cartesianos de *corpo* e de *alma* (*res extensa e res cogitans*) no quadro da motivação cognitiva, fisiológica e emocional dos professores. As pesquisas empíricas sobre as emoções na profissão docente são muito recentes e a prova disso é a própria revisão da literatura feita por dois especialistas na área, nomeadamente, Sutton e Wheatley (2003). Estes autores apontam o facto de haver reduzido tempo de vigência da revolução emocional na Psicologia, bem como as ideias racionalistas sobre as emoções que prevalecem na cultura ocidental, desde Descartes (1596-1650) com *O Discurso do Método*.

Hoje, na sociedade portuguesa, verificamos que o conhecimento, os afectos, as emoções e as acções estão intimamente entrelaçados na vida profissional do professor, que é carregada de *simbolismos*. O professor é, ao mesmo tempo, conselheiro, confidente, pai, pedagogo, psicólogo, companheiro, educador, entre outras características que lhe são atribuídas pela sociedade contemporânea. Este paradigma tem vindo a ser debatido nos estudos mais recentes de António Damásio: *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (1994), *O Sentimento de Si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (2003) e *O Livro da Consciência: a constituição do cérebro consciente* (2010). Nestas obras o autor atribui grande relevo científico à problemática da dicotomia existente entre razão e emoção.

Damásio procura desvendar a origem dos nossos sentimentos, bem como os mecanismos da construção do “Eu” racional e das emoções. Em todos os domínios da racionalidade é legítimo pensar também que o professor é, por natureza, um ser de emoções! A. M. Silva (2007:77) afirma que “a componente afectiva do trabalho é um factor importante e interfere nas acções e nas emoções ao nível do desempenho e, sobretudo, da realização profissional”. Com efeito, se por um lado as *emoções* exercem uma grande influência na motivação intrínseca dos professores quer seja no esforço (físico e psicológico), nas acções e na *conação* (vontade deliberada para agir), por outro lado, a *razão*, enquanto factor de inteligência humana, delibera sobre as suas decisões, motivos e objectivos do seu trabalho, numa linguagem muito próxima do conceito *inteligência emocional*, segundo a teoria de Daniel Goleman (1999). Assim, o que vamos procurar compreender, legitima em si mesmo a importância que possamos dar ao papel da emoção e da consciência nos processos de *homeostasia*, referidos aqui como *equilíbrio emocional e psíquico* ao nível das relações de trabalho na profissão docente. Se considerarmos que “a emoção é o coração do ensino” os professores agregam um conjunto de comportamentos em prol do desenvolvimento cognitivo e psicológico dos alunos. Em todos os casos, de resto, os aspectos referidos anteriormente levam-nos a reenquadrar o discurso de Damásio (2010:142) ao ter considerado, a propósito, que “quando falamos das emoções propriamente ditas (por exemplo, receio, tristeza, raiva, repulsa) também falamos, necessariamente, de todos esses dispositivos, pois são componentes constituintes de cada uma dessas emoções e encontram-se envolvidas de forma independente na regulação vital. As emoções propriamente ditas são apenas uma jóia da coroa que faz parte da regulação vital”.

O carácter mais geral e fundamental das emoções orientam a vida e a actividade profissional dos professores na medida em que existem componentes essenciais na sua relação

com os alunos e com os seus pares. Para o autor (ibidem, p. 161) “podem-se apontar alguns aspectos mais importantes dessa relação: “admiração, compaixão, embaraço, vergonha, culpa, desprezo, orgulho”. Aliás, “tal como seria igualmente de esperar, estes processos são muito afectados pela experiência individual” (ibidem, p. 165). Em algumas circunstâncias, a função essencial do processo de ensino-aprendizagem faz com que os professores sejam afectados por “sentimentos de entusiasmo e de desencorajamento, duas emoções que podem ser activadas por uma série de circunstâncias factuais na vida de um indivíduo“ (ibidem p.161). De todo o modo, os professores devem dar continuidade a uma cultura de proximidade em relação aos seus alunos e colegas da profissão de modo a que o espírito de cooperação, de colaboração e de solidariedade seja garantido segundo o que os autores referidos na revisão da literatura chamam de “culturas profissionais docentes”. Compreendemos, naturalmente, as razões que levam os professores a reclamar mais em intensidade do que em extensão os arquétipos que, desde sempre, caracterizaram a profissão docente: a força mental, a ética, a consciência e a racionalidade, em detrimento da emoção e dos afectos. Neste quadro de análise, Damásio (obra citada, p. 335) considera que “a deliberação consciente sob orientação de um *eu* saudável, assente numa autobiografia organizada e numa identidade definida, é uma consequência relevante da consciência; (...) a marcha do processo da consciência e da mente não termina com o aparecimento do *eu* armada com estruturas de *eu* tão complexas e apoiada por uma capacidade ainda maior de memória, raciocínio e linguagem, a *mente consciente* dos seres humanos cria os instrumentos de *cultura* e abre caminho a novas formas de *homeostase* ao nível da sociedade”. Todas estas áreas (*mente, consciência, cultura, emoções, sentimentos, relações*, etc) são simultaneamente domínios muito complexos no quadro desta investigação, quer ao nível empírico, quer ao nível de explorações teóricas. Assim se justifica que a nossa intervenção nesta área de conhecimento não seja tão extensiva, limitando-nos, circunstancialmente, à problemática das *emoções e dos sentimentos* na profissão docente.

Quer Hargreaves (1998), quer David W. Johnson e R.T. Johnson (1994) defendem que “as emoções estão no coração do ensino” na medida em que o trabalho no contexto de ensino-aprendizagem está baseado, principalmente, nas relações interpessoais dos professores com os alunos, mas também com os colegas, razão pela qual as suas experiências emocionais são permanentes. Damásio, por exemplo, considera que irritação, alegria, ansiedade, afecto, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que cada pessoa experimenta no seu dia-a-dia, com maior ou menor intensidade e amplitude. A reflexão e o controle emocional e cognitivo devem ajudar o professor a moderar e a canalizar as suas

energias vitais dentro do espaço da sala de aula, no esforço conjunto inter-pares e na sua vida de relação no quotidiano escolar. O ensino é, acima de tudo, um trabalho nobre, ao mesmo tempo emocional, mas nem todos os professores colocam as emoções ao serviço das suas competências científicas e cognitivas. Quantas vezes um professor não terá interpretado um gesto de um aluno ou a opinião de um colega como uma afronta ou ataque pessoal à sua dignidade e honra profissional? Esta concepção do trabalho docente constitui o próprio exercício da aprendizagem e da cooperação profissional entre os professores como um registo irreversível. Sob este ponto de vista, Hargreaves (2001:209) afirma que “as culturas colaborativas transformam a aprendizagem individual em aprendizagem partilhada; a aprendizagem profissional é importante para aumentar a consciência e dotar os professores de capacidades, para que sejam mais eficazes; a construção de docentes solidários é, em si, um facto positivo, na medida em que permite que os professores possam aprender uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”. Este comportamento, segundo Hargreaves (1998:210), exige que os professores venham a aperfeiçoar “um estilo de vida profissional mais sóbrio e de qualidade superlativa” onde é possível validar quatro áreas fundamentais nas relações de trabalho entre os docentes, tendo em conta:

- a criação de relações produtivas;
- o apoio entre os professores;
- o desenvolvimento curricular e a planificação conjunta;
- o desenvolvimento profissional dos professores.

Estas tendências representam grandes benefícios para a saúde e a eficácia organizacional da escola, tendo como condicionantes o apreço e o reconhecimento mútuo entre os professores, o apoio pessoal e profissional, a cooperação, a colaboração e a gestão de conflitos, e por fim, a *confiança recíproca*. Neste contexto, as discussões sob o ponto de vista das relações profissionais de trabalho docente levam-nos a perceber duas tendências muito próximas dos estádios de desenvolvimento psicossociais de Erik Erikson, na sua vertente *positiva* e na vertente *negativa*. Para este psicólogo a relação dialéctica entre os estádios de desenvolvimento permite a construção da identidade pessoal e social do indivíduo e da formação de carácter ético-moral, superando a noção de “crise psicossocial”.

No quadro de valores, o termo «crise» não deve ser encarado numa perspectiva dramática, mas sim como “um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou por outra direcção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação” (cf. Erikson 1976:14). O discurso sobre estádios de desenvolvimento em Erikson remete-nos para as posições filosóficas de Immanuel Kant (1724-1804) e Lawrence Kohlberg (1927-1987) a propósito da construção do Homem enquanto “pessoa e categoria ética”.

Como vimos, para Hargreaves, a valorização pessoal e profissional de cada professor é muito importante no sentido em que o sentimento de reconhecimento profissional normalmente vem acompanhado por uma demanda de *afiliação* ao grupo de pertença. Esta visão é também defendida por Abraham Maslow (1908-1970), referindo-se à construção da *hierarquia das necessidades*; ou seja, Maslow defende a teoria da motivação no âmbito da hierarquia das necessidades que qualquer ser humano procura satisfazer. O fim último do desejo pessoal e individual é a auto-realização, mas a necessidade de *afiliação* manifesta-se, também, no desejo de o indivíduo estar com os outros e ser aceite pelos outros. Esta necessidade traduz-se no desejo de dar e receber afecto, confiança e amor, quer na família, quer no trabalho. Deste modo, ainda que sujeito a muitos condicionalismos, o trabalho dos professores exige uma colaboração estreita entre si para garantir um projecto partilhado e um ensino coerente e de qualidade para os alunos. Marchesi (2008:121) considera também que “o bem estar emocional é uma condição necessária para a boa prática educativa. É preciso sentir-se bem para educar bem; os professores, sobretudo aqueles que se incorporam pela primeira vez na escola, desejam sentir-se acolhidos e manter relações sociais positivas com a maioria dos seus colegas”. Hoje é comum verificar que as escolas já configuram uma rede de relações, de grupos e de subgrupos, em torno de projectos, interesses, amizades ou inimizades, que facilitem ou bloqueiem o trabalho colectivo e o apoio mútuo. Para que essa realidade seja credível, a acção dos professores no quadro das equipas pedagógicas deve basear-se numa cultura de diálogo, no respeito mútuo, no dinamismo e na entrega ao trabalho e projectos comuns. O que constitui a alma da escola são as pessoas e, neste contexto, o professor assume um grande protagonismo no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos, para além de outras competências e tarefas que lhe são conferidas e destinadas. Com base nesta responsabilidade social atribuída aos professores poder-se-á afirmar que, nos últimos tempos, a literatura pedagógica sobre estes assuntos tem surgido exponencialmente, sobretudo em estudos empíricos sobre a vida dos professores, as

carreiras e percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou ainda estudos sobre o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Nóvoa (2000:17) refere que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. O mesmo autor (ibidem, p.17), inspirado nos trabalhos de Courtois e Pineau (1991), reitera a ideia de que “é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. Neste âmbito, a possibilidade de produzirmos um novo conhecimento sobre os professores, é um desafio estimulante, se se pretende, de facto, compreendê-los como pessoas e como profissionais preocupados em mudar mentalidades e práticas educativas. A este respeito, o trabalho em equipa, o funcionamento do cooperativismo na acção docente e a própria profissionalização do professor não podem ser uma tarefa solitária. Em nosso entender, são mecanismos que passam por uma cooperação mais intensa, livre e assumida por um corpo docente consciente das suas responsabilidades partilhadas. Esta seria, obviamente, uma das características da cultura de cooperação na classe docente, tendo em conta a importância da colaboração pedagógica que deve existir entre os professores quando constituídas as equipas de trabalho que consolidem os desempenhos individuais e colectivos.

Formosinho e Machado (2009:104) afirmam que “a tradição individualista do trabalho docente não favorece a aprendizagem colectiva e o aparecimento de soluções cooperativas essenciais para o sucesso do «trabalho em equipa»”. Neste quadro de análise os autores apresentam a proposta para a implementação da cultura colaborativa onde o «eu» tende a ser substituído pelo «nós» no sentido em que “é o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, potenciar as sinergias e o trabalho cooperativo, permitir o desenvolvimento profissional e a construção de uma nova cultura profissional” (obra citada, p. 65).

No caso presente, o professor deve desenvolver o *saber-ser* e o *saber-fazer* numa relação dialéctica como forma de fomentar o trabalho cooperativo inter-pares. Na sequência destas reflexões reiteramos a posição crítica de Thurler (2001:25) que, sobre este aspecto, considera fundamental que “os professores sejam capazes, por um lado, de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha não como um fim em si, mas como um meio que contribua para, de facto, se repensar e transformar o trabalho escolar num trabalho de natureza distinta daquele que a «forma escolar» começou por

consagrar”. Importa, neste sentido, desenvolver atitudes, familiarizar progressivamente os professores com uma cultura de cooperação.

Num dos primeiros trabalhos sobre esta problemática a mesma autora (Thurler, 1994:89) tinha formulado propostas sobre o trabalho docente tendo afirmado que “a existência de estruturas que encorajam os professores a trabalhar, a aprender e decidir juntamente com os seus colegas e com os alunos, que valorizam a diferença e obrigam os professores a descobrir laços que juntam as pessoas e as ideias; a compreensão individual e colectiva constrói-se a partir da criação contínua de experiências, de descobertas partilhadas, de permutas críticas”. Seguindo esta linha de pensamento, Hargreaves (1998:185-186) sublinha que “as culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores (...). As culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho”. Com base nestas informações pode-se considerar que, tradicionalmente, as culturas individualistas estão enraizadas na profissão docente, pese embora pouco problematizadas em contexto escolar. Como se depreende do que acabámos de descrever, os professores devem assumir hábitos de implementação de projectos pedagógicos comuns como forma de institucionalizar uma cultura profissional docente na escola onde trabalham, porque o trabalho na sala de aula continua a ser um espaço de privacidade e prática individual da maioria dos professores. Os estudos empíricos de Lima sobre *as culturas colaborativas nas escolas* (2002) vêm mostrar que os professores ainda têm um limitado conhecimento factual da prática profissional dos colegas nas respectivas salas de aulas e que ainda não se verificam oportunidades para observação mútua. Este é um problema social que condiciona o trabalho docente, obrigando-o a «abrir» a sua sala de aula ao exterior e aos colegas da profissão. Neste contexto e segundo a argumentação crítica de Fullan (2002:41) “evitar os problemas reais é o inimigo da mudança produtiva, porque são estes problemas que devem ser enfrentados para avançar”.

Chegados a este nível de discussão teórico-conceptual e filosófica sobre a problemática em estudo entendemos que, para ultrapassar os constrangimentos da profissão docente, uma alternativa possível para dissipar este «estado de coisas» é através da criação de condições de trabalho que capacitem e incentivem as pessoas (os professores) para uma reflexão sobre as visões comuns e individuais. Aliás, estas condições devem contribuir para dignificar ao mais alto nível a profissão docente por via do trabalho cooperativo e em equipa. A explicitação deste modo de agir do professor contribui também para a consolidação da sua identidade profissional, entendida como um aspecto especialmente importante no quadro da

implementação da cultura de cooperação no espaço escolar. A apropriação filosófica de “cultura de cooperação na profissão docente” permite-nos destacar, por exemplo, o processo biográfico e relacional do professor, o seu percurso profissional, as suas experiências pedagógicas, entre outros aspectos que o poderão ajudar no processo de socialização interpares. Procuramos, assim, valorizar os contextos singulares e inter-individuais que caracterizam a identidade profissional do professor tendo em conta os contextos macro-sociais emergentes. Ao nível do espaço social de construção da identidade profissional, este discurso não deve esgotar-se tão somente na expressão da singularidade profissional, como deve aperfeiçoar-se, também, no campo dos valores e das interações sociais e culturais que caracterizam as vivências dos professores, através dos vários palcos de acção, nomeadamente o da sua participação na organização escolar.

Cosme (2009:139) demonstrou que “o último cenário, no que diz respeito à interacção entre os professores, é aquele que pode ser designado por *cenário cooperativo*”. Este cenário consiste num desafio profissional que é colocado a todos os que partilham experiências, conhecimentos e materiais didáctico-pedagógicos entre si. Por isso é que tal desafio implica que se compreenda também a colaboração docente como um factor que não poderá ser dissociado de uma forma de conceber as finalidades da escola e a natureza das actividades educativas que aí têm lugar, bem como o tipo de relações que se desenvolve entre os alunos, os professores e o saber escolar. Segundo a autora (obra citada, p.139), “toda a cooperação profissional durável se fundamenta num certo número de atitudes que devem ter sido construídos a *montante*: um certo hábito de ajuda e de apoio mútuo, um capital de confiança e de fraquezas mútuas; a participação de cada um nas decisões colectivas (...) e o hábito de expressar o seu reconhecimento”. Por isso, a construção biográfica da identidade profissional do professor só tem sentido se os mesmos encetarem as relações de trabalho de forma transversal e participada no quadro das organizações escolares e no seio dos grupos. Como foi dito inicialmente, esta lógica de compreensão da realidade identitária dos docentes leva-nos a distingui-los sob duas perspectivas da cultura escolar. Gomes (1993:12) sublinha a importância da cultura interna enquanto “conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros das escolas e cultura externa – variáveis culturais existentes no contexto de organização, que interferem na definição da sua própria identidade. A cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social e organização envolvente”. Neste quadro de análise e

tendo em conta as várias identidades sociais e profissionais que caracterizam os grupos disciplinares, achou-se conveniente:

a) Saber quais são as normas de interacção quotidiana na vida de trabalho dos professores em contexto de trabalho.

b) Saber como se estruturam as normas de relações interpessoais e colectivas.

c) Saber como se processam a formação, a aprendizagem e a assimilação dessas normas no universo das relações de trabalho nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma.

Para uma compreensão construtiva destas questões remetemo-nos para o campo de abordagem sociológica dos contextos em que ocorre o trabalho docente na escola, a partir da experiência pessoal, social e profissional do professor. Salientamos, a propósito, a importância crescente da participação do professor na vida organizacional da escola, a partir do sentimento de pertença ou do seu *isolamento* e/ou *distanciamento* do grupo disciplinar e de docência. Damos especial enfoque à consciência e à percepção que o professor tem da sua autonomia individual e colectiva, bem como à interiorização de normas de comportamento relacional, ao nível colectivo e de grupo. Procura-se evidenciar os aspectos que se prendem com a assimilação interna e psicológica das representações cognitivas e afectivas que caracterizam a identidade pessoal e socioprofissional do professor. A reflexão sobre identidade profissional docente ajudar-nos-á a integrar uma outra problemática de análise decorrente do tema em estudo, nomeadamente, a procura de sentidos sobre a dicotomia histórica existente entre “cultura de cooperação na profissão docente” e o “tradicional individualismo dos professores”, caracterizado, na maioria das vezes, pela concepção intrínseca de “isolamento profissional”. Os estudos realizados por autores referidos ao longo desta investigação valorizam, sobretudo, o processo dinâmico da construção identitária do professor, quer ao nível da realidade individual que marca o seu trajecto profissional e história de vida, quer ao nível da realidade pessoal, social e colectiva na qual desenvolve a sua acção educativa e pedagógica. Privilegiamos as interacções de trabalho estabelecidas pelos professores tendo em consideração as representações sociais que eles estabelecem entre si em contexto escolar, enquanto espaço cultural e simbólico. Neste contexto, Ana Silva (2007:97) refere que a escola, enquanto “organização apresenta-se como um sistema cultural na medida em que, constituindo-se como uma estrutura de valores, de normas de pensar, orienta a conduta dos indivíduos e procura responder aos seus apelos e desejos (desafios profissionais, promoção)”.

Assim, e enquanto contexto de trabalho, há que recentrar o olhar sobre o sentido e o significado pedagógico e educacional da escola, tendo em conta que, segundo a autora (ibidem: 97) “ela representa todo um processo de formação e de socialização dos diferentes actores a fim de que cada um de entre eles se possa definir em relação ao ideal proposto e, desse modo, estruturar as representações mentais individuais com vista a que se modelem à sua cultura”. Deste modo, os professores passam a assumir particular importância na estruturação dos seus desejos e sentimentos de pertença à escola, ao departamento e ao grupo de docência enquanto estruturas que emanam um conjunto de valores e de representações colectivas para o bem comum. Neste quadro de valores, cremos que a edificação dos laços socioprofissionais entre os professores é fundamental para a coesão do grupo e para a constituição de verdadeiras equipas de trabalho. Consideramos que a mobilização das equipas de trabalho para o projecto comum define a essência moral, emocional e psicológica de qualquer grupo profissional e a sustentabilidade psicológica e emocional do professor. Este pressuposto leva-nos a recentrar a investigação sobre os aspectos que caracterizam o trabalho cooperativo, o isolamento e o individualismo na docência, procurando identificar *in loco* as histórias singulares e colectivas dos professores dos cinco grupos disciplinares intervenientes no estudo. O percurso traçado procura aceder à compreensão fenomenológica dos factores, motivos e razões substantivas que justifiquem esta ou aquela tipologia de trabalho docente. Conforme referido nas páginas anteriores e dadas as profundas transformações havidas no contexto de ensino-aprendizagem, os docentes são tidos como figuras centrais do processo educativo actual, a avaliar pelas mudanças educacionais ocorridas na sociedade contemporânea. Neste quadro de análise, valorizamos a prática socioprofissional do professor na escola, nomeadamente, em áreas de trabalho com os seus pares, na aprendizagem e desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos. Cavaco (1993:202) considera que como traços comuns a este percurso profissional docente dever-se-á criar condições que dissipem “a insegurança, o isolamento, a instabilidade, tornando-se geradoras de ansiedade e constituem condições alienantes, contrárias às necessidades dum desenvolvimento profissional harmonioso; estas condições alicerçam-se na partilha das experiências e no trabalho, que se caracteriza pela abertura em relação às mudanças, pela capacidade de contextualizar situações, posições e acontecimentos, pela vontade de intervir nos processos, pela persistência na apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional”. Parece-nos ser útil então evidenciar que o desenvolvimento profissional do professor no contexto socioeducativo só é

possível quando ele se empenhar em tarefas do grupo disciplinar e de docência através da partilha e da participação dos projectos pedagógicos.

Deste modo, deve acrescentar-se que o isolamento na acção pedagógica é reconhecido como obstáculo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Por outro lado, a cooperação entre os pares começa pela partilha de saberes, recursos, documentos e de materiais didácticos que favoreçam uma boa gestão e o controlo dos alunos dentro e fora da sala de aula. Depreende-se que a valorização das vivências pessoais e profissionais dos professores constitui um factor de grande interesse e impacto científico para o estudo, tendo em conta os pressupostos anteriormente identificados. Além disso, um dos objectivos prioritários que estabelecemos e que justificam a *revisão da literatura* foi termos querido saber o que já existia em matéria de investigação nesta área de estudo, justificando a nossa escolha selectiva. Destacamos, a propósito, as categorias sociais e socioprofissionais dominantes nas relações de trabalho do professor, quer em tarefas individuais, quer em tarefas colectivas e de grupo legitimando as questões essenciais sobre a problemática do trabalho cooperativo na profissão docente, a colaboração e o individualismo profissional. A reflexão crítica que temos vindo a fazer ao longo destas páginas leva-nos a redefinir também as questões centrais sobre o percurso profissional do professor e o modo como tem sido problematizada a construção da sua identidade profissional na esfera social. Estamos cientes de que, num quadro teórico-conceptual estruturado, há que legitimar o conhecimento compreensivo e hermenêutico sobre as práticas sociais dos professores na escola e as condições físicas, emotivas e psicológicas de trabalho, nomeadamente no que diz respeito ao seu estatuto e papel social. Para o efeito, ter-se-á em conta as exigências do desempenho profissional, o reconhecimento público do seu trabalho, o grau de motivação, o isolamento profissional, o declínio da moral e da ética docente, a violência gratuita no meio escolar, por exemplo, o fenómeno *bullying*, entre outros factores agregados que a sociologia da educação tem vindo a identificar e analisar. Operacionalizamos esta investigação sobre as condições socioprofissionais do trabalho docente na escola, tendo em perspectiva uma análise rigorosa sobre o perfil de competências do professor, o seu percurso de vida profissional, a motivação e empenho, bem como a representação social da escola enquanto espaço público de ensino e aprendizagem. Propõe-se, desde logo, um percurso simultaneamente teórico-conceptual e empírico sobre a problemática do *trabalho cooperativo* e do *isolamento* profissional dos professores *versus* as condições da mudança e inovação social, cultural e tecnológica da escola moderna. Reconhecemos que o tema em estudo não tem sido objecto de grande debate

e expressão reflexiva no contexto de educação em Portugal e, neste caso, pouco interiorizado no pensamento dos docentes.

A propósito do trabalho docente na sociedade contemporânea e devido à sua complexidade inerente, diríamos que se trata de uma problemática que requer grande disponibilidade mental, física e emocional do professor, conforme referido anteriormente. No âmbito escolar, todos têm a ideia de que há um trabalho colectivo, mas não é, contudo, cooperativo, colaborativo e partilhado. Trata-se de uma problemática cuja reflexão e perspectiva crítica devem constar das preocupações da agenda política e educativa das escolas, dando-lhe maior visibilidade pública. Segundo Neto-Mendes (2004:122) “o trabalho docente, nas escolas secundárias, mas não só, tem-se pautado por uma «matriz individual» (sobretudo pelo peso que a aula tem no seu desempenho) apesar dos apelos à colaboração que têm preenchido as orientações reformistas nos últimos anos e esta conduta não tem sido posta em prática devido a um défice de democraticidade nas escolas que fragiliza o projecto político de uma cidadania activa”. Ao estudar estes fenómenos Neto-Mendes (1999:5) infere que “as condições de organização do tempo, do espaço, dos ‘conteúdos’ que enformam o «trabalho docente» contribuem para determinar a natureza do mesmo, definem os seus contornos, traçam-lhe os limites e as potencialidades”. Em razão do que já foi referido, as principais linhas mestras desta investigação procuram perceber e compreender o que pensam os professores sobre o *trabalho cooperativo*, como ensinam e como se relacionam com os seus alunos. Neste caso, o que está em causa é o princípio da mediação dialéctica entre o trabalho implementado pelos professores dentro e fora dos grupos disciplinares e de docência, nomeadamente, a nível das salas de aula e dos conselhos de turma. Tendo em conta este quadro teórico, e em conformidade com o discurso das ciências da educação sobre a temática em estudo, a conceptualização das culturas docentes merece uma atenção redobrada, segundo as propostas de Hargreaves (1998), num estudo sistemático e denso sobre a caracterização das culturas profissionais docentes. Assim, e no âmbito das culturas profissionais, propomo-nos identificar os pontos fracos e fortes que constituem a sua prática profissional e, a partir daí, contextualizar uma intervenção pedagógica que contribua também para o incremento de “boas práticas”, através de projectos, parcerias, trabalho em equipa, entre outros pressupostos teóricos que poderão reforçar a sua identidade e cultura socioprofissional.

O professor é um dos responsáveis mais qualificados pela formação de carácter dos alunos, de resto, numa perspectiva moral e filosófica, integrando a educação para a cidadania e para os valores. Sabemos que a procura do conhecimento, do saber e de estratégias

didáctico-pedagógicas obedece a um critério de rigor, responsabilidade e imparcialidade na transmissão dos conteúdos curriculares, sendo um processo conduzido e controlado pelo professor. A este propósito, e no quadro de uma análise criteriosa sobre a problemática do processo de ensino-aprendizagem, a figura do professor ganha uma nova dimensão e um valor social elevados, tendo em conta todo um conjunto de iniciativas que anualmente vão sendo realizadas nas escolas do país, de Norte a Sul. Desde sempre, os professores habituaram-se a participar na edificação da ciência e do conhecimento, promovendo o progresso e o desenvolvimento social, cultural das escolas. As mudanças estruturais anunciadas no Estatuto da Carreira Docente impuseram novos desafios aos professores, tendo em conta as transformações previstas no âmbito da progressão da carreira, a começar pela avaliação do desempenho.

Jacinta Moreira (2010:18) considera que “estas mudanças foram sendo introduzidas por diversos normativos legais, numa tentativa de dar respostas às exigências legalmente instituídas, com vista ao cumprimento das orientações emanadas da tutela e à regulamentação da progressão na carreira docente”. Nota-se, assim, uma forma de pressão selectiva que é exercida do exterior, afectando, de resto, a vida social e profissional dos professores, em razão do exemplo dado anteriormente sobre a avaliação do desempenho docente. Essas transformações anunciam também regras novas a nível da progressão da carreira docente, bem como outros aspectos de relevo relacionados com a profissão docente. Os professores vivem um processo de mudança face à sociedade de conhecimento que os coloca perante tantos outros desafios tecnológicos emergentes. Cosme (2009:16) questionou, a propósito, “quais as condições e as possibilidades em função das quais os professores podem construir outros sentidos para a actividade profissional que protagonizam nas escolas e no mundo contemporâneos?”.

Esta questão pode ser encarada como um desafio que tem que ser tido em conta, quer na configuração de um novo tipo de profissionalidade docente, quer ao nível da participação dos professores no âmbito deste processo de mudança. Cabe ao professor, enquanto pedagogo, a tarefa de educar, de ensinar e de formar no âmbito do desenvolvimento do gosto e da motivação intrínseca dos alunos, fazendo despertar neles os interesses pelos estudos, mediante o treino de competências e das capacidades cognitivas, mentais e psicológicas. As técnicas de estudo como a atenção, memória, destreza física, mental e psicológica são competências que devem também ser treinadas com a ajuda do professor, entre outros requisitos julgados necessários e fundamentais. Trata-se de uma acção imperativa que é socialmente assumida como um bem adicional em todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor a figura de destaque

pela importância e significado que damos à sua profissão na sociedade contemporânea. Apesar dos imperativos e das limitações face à problemática da cultura profissional docente, os professores têm assegurado, com competência e desenvoltura, um compromisso moral e ético de eleição, face aos desafios da profissão. As experiências lúdicas e pedagógicas vividas com os alunos têm permitido que estes se compreendam a si próprios, quer no domínio da sua formação pessoal e social, quer no domínio da construção e estruturação da sua própria personalidade. Neste âmbito, há que privilegiar o grau de *afectividade* existente na relação professor-aluno como um dos pilares cruciais do desenvolvimento moral e emocional e de outras competências que favoreçam o amadurecimento intelectual e psicológico dos alunos e o crescimento profissional dos docentes.

Estas considerações indiciam que a construção da identidade profissional docente resulta do empenho, do carácter, da competência e assertividade no modo como o professor encara a sua profissão e a sua história de vida. Destacamos, a propósito, o processo de revisão do anterior Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, onde a valorização da profissão docente foi tema em apreço mediante a concretização de algumas medidas susceptíveis de promover a diversificação de perfis profissionais e a especialização de todos os agentes educativos. O professor interfere na educação e orientação pessoal e vocacional das crianças, dos jovens e adolescentes ao longo do seu crescimento e desenvolvimento como pessoas de pleno direito. Valorizar-se-á, de resto, os aspectos relativos aos direitos profissionais dos docentes, tais como o direito de participação e cooperação com as famílias no processo educativo dos alunos, como também o direito à sua formação socioprofissional e à informação/conhecimento. Este é um aspecto de grande relevância na medida em que é fundamental perceber o modo de actuação das famílias com a escola e com os professores em particular. Do mesmo modo é também fundamental que os professores de um determinado conselho de turma conheçam o modo de vida dos seus alunos, a relação dos pais e encarregados de educação com a escola, o conhecimento que possuem dos currículos de estudos e da aprendizagem dos filhos, o acompanhamento que fazem do seu percurso escolar (aulas, apoio pedagógico, sala de estudo, estágios profissionais). Tendo em conta os argumentos acima assinalados, achamos que constitui uma obrigação moral para os pais e encarregados de educação a capacidade de percepção sobre as representações sociais existentes a começar pelas associações de pais. As expectativas que os pais têm em relação à escola, aos professores, à comunidade educativa constituem, do mesmo modo, um factor fundamental para a própria escola.

Os desafios que hoje se colocam à profissão docente exigem uma nova atitude pessoal, social e institucional dos professores, por sinal, muito diferente da tradicional atitude escolástica do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, e de entre os múltiplos exemplos de rigor e de competência que caracterizam o trabalho docente nas escolas, é importante salientar a coragem destes profissionais. Diariamente, o professor terá de apostar, ao mesmo tempo, na sua formação científica, pedagógica e cultural tendo em conta os condicionalismos socioprofissionais. Segundo os estudos de A. Reis Monteiro (2009:9) “ser professor não é apenas dominar uma disciplina do saber – o que ensinar (neste caso as ciências) e saber como ensiná-la; é ainda saber porquê e para quê ensinar”. Monteiro (ibidem, p. 9) refere que “a tarefa de ensinar nas escolas depende do “*porquê*” e “*para quê*” e não é definido exclusivamente no âmbito das disciplinas do saber na medida em que, uma outra dimensão do ensino é fundamentadora da profissionalidade da actividade docente depende, e muito, do contexto e processo ensino-aprendizagem”. Para caracterizarmos a profissão docente é fundamental conhecermos a definição do termo «*professor*». Monteiro (obra citada, p. 12) afirma que “etimologicamente, professor é quem expõe um assunto, em voz alta. Em sentido lato, chama-se professor a quem quer que ensina algo, a título particular ou numa instituição, mesmo secundariamente ou episodicamente. Em sentido estrito, professor designa a função de ensinar exercida como ocupação principal e permanente, numa instituição escolar, a qualquer nível”. Estes parâmetros ou características colidem com o factor identidade profissional do professor, tendo em conta o papel e estatuto que lhe é atribuído. Para Nóvoa (2000:15-16), referindo-se a um estudo de Nias (1991), “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor; a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Para o autor, estamos perante uma actividade ou uma função que consiste num “*saber-fazer-bem*” e pressupõe um “saber”, um “saber fazer”, um “saber ser”, mais ou menos complexo, e que enaltece os critérios de sucesso. Mialaret (1999:62) identificou os domínios e as finalidades gerais da educação, tendo proposto algumas categorias essenciais, nomeadamente: “o *quê?* (conteúdos, programas), porquê? (objectivos), a *quem?* (problemas psicológicos), *como?* (métodos e técnicas pedagógicas) *resultados* (avaliação)”. Neste âmbito, refere o autor, “não se ensina o que se sabe ou o que se julga saber, ensina-se o que se é”. O professor expõe a sua própria identidade pessoal e social perante os seus alunos e, na maioria das vezes, a sua personalidade.

Os professores são profissionais activos ao serviço da sociedade que agem sobre os principais factores da sua distinção ética e profissional, colocando alguns pressupostos de percurso:

- a) formação inicial;
- b) autonomia profissional;
- c) deontologia;
- d) condições de trabalho;
- e) relação pedagógica.

Os professores desempenham hoje um papel estrategicamente central na evolução e desenvolvimento económico, social e cultural da sociedade contemporânea. Importa reconhecer, do mesmo modo, que enquanto profissionais, os professores estão sujeitos a um conjunto complexo e contraditório de constrangimentos que decorrem da ambiguidade estrutural do seu estatuto social, da multiplicidade e diversidade de expectativas de que são objecto, e da sua capacidade, tal como da própria instituição escolar. Nos últimos anos, estes constrangimentos trouxeram consigo outras carências e dificuldades que se traduzem no conceito de “crise”. Esta imagem persegue a matriz tradicional da função docente, sendo reforçada pela degradação da imagem pública do professor e da própria classe docente. Como forma de esbater esses constrangimentos, Formosinho e Machado (2009:11) apostam numa nova metodologia de trabalho profissional docente, tendo referido que “o trabalho colectivo desenvolve-se sobretudo em sede do grupo disciplinar juntando os professores em torno de saberes e de crenças específicas, de forte permanência ao longo do tempo, que proporcionam formas particulares de construção de identidades com base num conjunto de pressupostos, partilhados pelos seus membros, relativos à natureza da aprendizagem, às estratégias exequíveis, às formas de agrupamento dos alunos”.

Os professores tendem a operacionalizar estratégias e relações de trabalho na escola e preferencialmente nos grupos de docência e nos conselhos de turma, reforçando a sua identidade pessoal, social e profissional através do cumprimento de normas e de valores socioculturais. Chegado a este ponto, o professor é submetido aos efeitos que as acções dos outros exercem sobre si e que o levam a transformar-se, mas nessa interacção influencia também os outros, operando-se uma construção conjunta e partilhada da profissionalidade docente. Claro que, em primeiro lugar, torna-se fundamental referir que o professor constrói a

sua identidade a partir da interiorização e apreensão da cultura de grupo, numa perspectiva de socialização pessoal e profissional na escola onde trabalha. O conteúdo deste pensamento aponta para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes enquanto elemento central de toda a actividade pedagógica do professor. Nóvoa (1992:16) refere que “a profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores”.

2.6. Os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo na actividade docente

Reportando-nos ao tema em estudo, confrontamo-nos também com dois conceitos em destaque no quadro da actividade docente que merecem uma análise atenta, a saber: a profissionalidade e o profissionalismo. Estes conceitos foram emergindo numa nova filosofia da linguagem em uso nas Ciências da Educação, nas últimas décadas, enquadrando-se na óptica da “sociologia das profissões”, neste caso específico, da profissão docente. Falamos de uma terminologia que deriva da tradução inglesa¹⁸ e popularizada por Dubar (1997) a partir da obra *Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*.

Como se tem vindo a fazer notar ao longo destas páginas, a sociologia reflexiva importa-se pelo estudo da actividade humana com um sentido social, grupal e inter-grupal em função do seu ponto de vista específico – a *acção humana* – enquanto jogo de interacções entre actores sociais, no caso concreto, os professores e os alunos. Os termos profissionalidade e profissionalismo surgem como uma necessidade de revitalização da profissão docente no quadro de outros desafios socioeducativos e sociopedagógicos colocados à sociedade contemporânea, quer no plano interno da dimensão escolar e curricular (processo de ensino e de aprendizagem), quer no plano externo, no que respeita à inserção do aluno na vida activa, facilitando o prosseguimento de estudos. O profissionalismo e a profissionalidade devem ser explicitados de forma coerente e estrutural em razão dos níveis do seu desenvolvimento (do ensino básico ao ensino secundário), tendo em conta o papel e a função do professor no sistema educativo e a maneira como se inter-relacionam na escola, quer nos departamentos, nos grupos de recrutamento disciplinar, quer nos conselhos de turma. Os desafios colocados à classe docente têm surgido de forma sequencial e continuada, determinando, assim, a construção de

¹⁸ Sociology of the Professions.

novas dinâmicas escolares e pedagógicas assentes numa lógica de participação activa e mais criativa que deve envolver todos os membros da comunidade escolar. Assim, e pretendendo dar ao estudo uma estrutura científica mais adequada, propomos legitimar toda uma retrospectiva histórica sobre os aspectos que definem a educação na sua matriz filosófica e sociocultural, valorizando os princípios e os horizontes ético-morais exigidos ao docente e ao aluno. No passado recente a figura do professor era conhecida apenas pelo seu carácter e profissionalismo e, em última análise, pela adopção epistemológica, nos planos da praxis e da acção, de preceitos, regras, normas e condutas profissionais que lhe foram ditados pela tutela. Hoje essa ideia ganha uma nova interpretação filosófica perante os horizontes e os desafios pedagógicos, mais soberbos e arrojados, como forma de combater as resistências à mudança. Essas resistências resultam de dificuldades de adaptação não apenas a nível individual, mas também a nível institucional e escolar, devendo este último ser entendido como o resultado da “contaminação” positiva das vontades individuais de todos os professores que tradicionalmente se habituaram a trabalhar sozinhos e isolados.

As mudanças de hábitos e de comportamentos requerem capacidade de sofrimento e de ruptura com os arquétipos do passado histórico. Perante as asserções e pressupostos epistemológicos, pensamos que os conceitos de profissionalidade e profissionalismo correspondem à assunção de uma nova filosofia e visão conceptual da profissão docente cujo discurso deve estar imbuído de uma maior iniciativa, espírito de abertura, mobilização de sinergias e valências pedagógicas dos professores, em articulação com as orientações definidas pelos departamentos curriculares e organismos da tutela. Esta nova postura profissional da carreira docente possibilita, entre outros aspectos, uma redefinição do *modus operandi* do trabalho dos professores no âmbito do *design* de estratégias educativas e da sua própria formação contínua, através dos vários meios e dispositivos de formação profissional. Parece-nos, assim, que os conceitos de profissionalismo e de cooperativismo delegam certas tarefas cada vez mais adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem facilitando uma maior eficácia e flexibilidade, na heteroconstrução de mais métodos activos nos domínios da aquisição de conhecimentos pelos alunos, ajustando a sua formação e educação para a cidadania. Esta tendência obriga os docentes a uma maior clarividência e capacidade de organização do seu trabalho pessoal e cooperativo na escola e em especial no grupo disciplinar, com propósito de procurar outros complementos de formação socioprofissional. As preocupações aduzidas sobre os conceitos de profissionalismo e profissionalidade na actividade docente levam-nos a considerar que, neste âmbito e de acordo com os princípios referidos em Gonçalves (2000:148),

“o desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos factores do contexto, podendo acontecimentos de natureza social e cultural vir a alterá-lo ou, mesmo, determiná-lo”.

A sociedade contemporânea, através dos mecanismos de informação e comunicação, facilitará aos professores novas aprendizagens com benefícios e vantagens para o grau de relacionamento interpessoal, a criatividade e a capacidade de condução dos processos pedagógicos e socioprofissionais, bem como a viabilidade do contacto com outras redes sociais, como, por exemplo, as famílias. Para isso, os professores devem equacionar a importância do trabalho cooperativo responsável, prospectivo na previsão de problemas, assertivo e partilhado como forma de revitalizar a sua capacidade real de docência, dentro e fora da sala de aula. Os instrumentos e mecanismos colocados à disposição dos professores são fundamentais para a solidificação da formação pessoal e profissional do docente no quadro da sua intervenção cívica e cultural, ajustada a uma sociedade contemporânea cada vez mais exigente e competitiva. Tendo em conta todos estes pressupostos é obrigação moral da escola formar e preparar docentes competentes que saibam, por um lado, adequar os diferentes recursos aos objectivos de cada uma das actividades que se proponham dinamizar e, por outro lado, fazer um juízo crítico e reflexivo desses meios facilitadores do ensino e da aprendizagem. Em termos semânticos existem diferenças específicas entre os conceitos de “profissionalismo” e de “profissionalidade”, tendo em conta a responsabilidade pedagógica dos professores como indivíduos e como membros de um determinado grupo profissional. Manuela Esteves (2002:55) faz uma abordagem teórico-conceptual distinta para os dois conceitos que apontam para o “profissionalismo” (enquanto modo característico de o grupo profissional se definir face ao conceito de profissão) e a “profissionalidade” (enquanto modo específico como cada indivíduo realiza o profissionalismo)”.

2.7. O professor como prático-reflexivo

A discussão teórico-conceptual sobre os conceitos de conhecimento na acção e de reflexão na acção remete-nos para a inteligibilidade discursiva acerca dos professores enquanto “profissionais reflexivos”, tendo em linha de conta a importância e o significado pedagógico desse registo. Donald Schon (1992) teoriza o modelo de *prático reflexivo* na docência, tendo em atenção as limitações à liberdade de acção e de pensamento inerentes aos

contextos organizacionais, concretamente, as escolas enquanto instituições do ensino. Esta apropriação crítica foi também tema de análise e de discussão epistemológica em Formosinho e Machado (2009), referindo-se aos argumentos de Schon (1992). Em estrita relação com a ideia de profissão docente, encontramos a ideia de uma comunidade de práticos que se diferenciam de outros práticos pelo conhecimento profissional específico (a educação), que incorpora um conjunto de valores, preferências e normas que lhes servem para interpretar as situações práticas (o ensino), formular objectivos e orientações para a acção e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável.

Moreira (2010) faz um enquadramento teórico do problema apoiando-se numa abordagem crítica sobre os fundamentos do pensamento reflexivo *na e sobre a acção*, permitindo assim a coesão entre a teoria e a prática docentes como factor de desenvolvimento profissional. Partindo da aceitação deste discurso, pretende-se readmitir alguns pressupostos teóricos sobre a importância desta problemática, tendo como referência a opinião crítica de alguns investigadores nesta área do saber, nomeadamente, Donald Schon, que aborda a prática da reflexão em contexto educativo sob duas perspectivas fundamentais: uma *reflexão em acção*¹⁹, que se caracteriza no próprio agir do profissional através das suas experiências anteriores, e uma *reflexão sobre a acção*²⁰, em que se manifestam os comportamentos dos professores sobre as acções e projectos educativos anteriores. Segundo Schon (1992:41) “uma prática profissional é a competência de uma comunidade de práticos que partilham, nas palavras de John Dewey, as tradições de uma profissão. Partilham convenções de acção, que incluem meios, linguagens e instrumentos distintivos”. Nestas circunstâncias, os contributos de Stenhouse (1984), Schon (1992) e Zeichner (1993), entre outros autores sobre a prática reflexiva dos professores, foram manifestamente importantes no quadro da discussão e fundamentação teórica da actividade profissional docente, sobre a formação inicial e experiência do professor na vida de relação com os pares. Para Formosinho e Machado (2009:109), “a *reflexão na acção* produz-se dentro de uma *acção-presente*, torna-se consciente embora não se produza necessariamente por palavras; a *reflexão na acção* possui uma função crítica e põe em questão a estrutura de suposição do conhecimento na acção; a *reflexão na acção* é concebida não apenas como prática individual conducente ao isolamento profissional, mas como prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e

¹⁹ Reflection **in** action.

²⁰ Reflection **on** action.

sustentar o crescimento uns dos outros”. A concretização desta ideia passa pela capacidade de auto-confiança do professor, o que, segundo Zeichner (1993), expondo e examinando as suas teorias e práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Na apreciação desta tomada de posição sobre este novo modelo de pensamento e acção na profissão docente, entendemos que discutir a natureza e o sentido desta definição da reflexividade profissional dos docentes é fundamental para se aprofundarem os contornos e o significado da autonomia profissional dos professores e do modo como esta contribui para a redefinição do trabalho que eles protagonizam. Cosme (2009:117) refere que “o reconhecimento de reflexividade dos professores, como dimensão fundamental da profissionalidade docente, é, mais do que um expediente, o corolário de um compromisso com a construção de escolas mais inclusivas e culturalmente mais pertinentes.” Neste sentido, entre outras actividades possíveis, a autora refere que “os profissionais têm que partilhar mais decisões com os colegas, situações que os obriga a reuniões, a discussões e à procura de consensos” (ibidem). Neste quadro teórico-conceptual, a revalorização dos professores como profissionais reflexivos encontra eco num conjunto vasto de contributos de autores como Schon (1992), Stenhouse (1984), Carr e Kemmis (1988), Giroux (1990), Zeichner (1993), Thurler (1994), Perrenoud (2001), Alarcão (2001), Formosinho e Machado (2009). Os autores acima identificados interessaram-se por estudos empíricos sobre as concepções de práticas reflexivas no ensino e, por inerência, na formação de professores, de acordo com os registos citados adiante. O professor como *profissional reflexivo* adquire uma importância inequívoca do ponto de vista do debate educacional sobre a reconfiguração das culturas profissionais docentes quando a transformação das sociedades contemporâneas e a transformação dos contextos escolares é um facto inquestionável, colocando os professores perante problemas, exigências e desafios socioprofissionais e sociopedagógicos diversos. Os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, estipularam algumas finalidades e preocupações no quadro da formação inicial de nível superior para os professores, proporcionando-lhes uma formação participada que conduza a uma *prática reflexiva* e continuada de auto-formação, que complemente e actualize a formação inicial, numa perspectiva de educação permanente e que favoreça e estimule a inovação. Neste quadro epistemológico, o relacionamento entre os professores em geral parece-nos traduzir um profundo empenhamento e responsabilidade

pedagógica a vários níveis quando se assumirem como *profissionais reflexivos* e agentes de transformação social e cultural na escola. Diríamos que tal relacionamento só é possível quando, ao professor, lhe for atribuído um estatuto da carreira docente adequado e, por consequência, determinados significados que lhe confirmem sentidos e se constituam como uma matriz moral da profissão que exerce.

Todos os discursos teóricos sobre a problemática da definição do conceito levam-nos a conferir que “o professor é o responsável acreditado pela formação dos alunos, indivíduos em crescimento, numa perspectiva para a cidadania e para os valores humanos” (Vaz, 2007:85). Assim, e à medida que o professor toma consciência dos seus referenciais e parâmetros de desenvolvimento da sua personalidade, carácter e profissionalismo, tomará também consciência das alternativas que a escola coloca à sua disposição para o engrandecimento da sua postura e atitude profissional. Estes dados conferem-nos uma certa legitimidade discursiva para afirmar que a problemática que se constrói em torno da necessidade de os professores se assumirem como *profissionais reflexivos* implica que se discuta também a centralidade da reflexão como instrumento de afirmação profissional enquanto condição necessária à discussão sobre essa mesma centralidade em razão dos argumentos de Cosme (2009). Esta proposta enriquece o processo e a construção de uma *identidade profissional dos professores* mais sólida, tornando-se um contributo valioso para a compreensão do sentido e significado da problemática em estudo. Esteves (2002:90) refere-se a um modelo reflexivo “que define o professor como profissional capaz de uma prática reflexiva assente na análise, na reflexão, na acção e na resolução de problemas, centrada num vaivém prática-teórica-prática”. Valorizar-se-á, deste modo, a capacidade de analisar as situações e resolução de problemas pedagógicos em razão de alguns pressupostos referidos anteriormente. Zeichner (1993:17) faz uma reflexão crítica sobre a problemática do professor entendido como «prático reflexivo» tendo destacado alguns aspectos, em especial “a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”. Esta concepção implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos pressupostos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores. De entre os vários autores que se debruçaram sobre esta problemática, Schon (1992) considera que o perfil do profissional reflexivo vem promover

uma estratégia coerente para a formação e o desenvolvimento dos professores. Para Schon, o que caracteriza o docente qualificado²¹ é o pensamento prático que se constrói a partir do *conhecimento na acção*, da *reflexão na acção* e da *reflexão sobre a acção*. Estes conceitos – *teoria, práxis e acção* – foram valorizados em Filosofia como elementos necessários à formação geral do ser humano enquanto ser *bio-psico-social*, produto e produtor da cultura. O mesmo é dizer que, de acordo com as posições críticas de Marchesi (2008:121), “a construção da identidade profissional depende da cultura escolar em que o professor desenvolve o seu trabalho; uma escola que se interessa pelas demandas profissionais dos seus professores e onde os professores não só activam seus conhecimentos implícitos e automáticos nas situações de ensino e de aprendizagem, como também devem adaptar-se às condições variáveis que ocorrem na sala de aula e precisam reflectir posteriormente sobre o que aconteceu para comparar o efeito educativo da resposta proporcionada”. Situamos, aqui, o objectivo de compreender, na sua essência, os processos de interpretação dos fenómenos ligados à profissão docente, as percepções dos professores, os seus sentimentos, angústias e constrangimentos, numa perspectiva individual e colectiva.

Assim, e tendo em conta alguns exemplos citados por Musgrave (1979:290-291), “o professor pode interpretar um acto como infracção a uma regra porque julga ter provas concretas disso: pode desconfiar tão somente de que uma regra foi ou está a ser violada: um olhar demorado, meio disfarçado pela fila de carteiras, ou um restolhar de papéis podem levá-lo a pensar que há um aluno a copiar; (...) o professor irá especular, elaborando uma opinião quanto ao aluno e ao seus actos”. Entendemos, deste modo, que há certos factores que parecem ter grande influência no modo de ser e de estar do professor dentro da sala de aula, levando-o a reagir à interpretação hipotética dos vários cenários. Nesta perspectiva, a natureza teórica e epistemológica do estudo leva-nos a reequacionar os princípios gerais estruturantes da educação escolar, tendo em conta os pressupostos e os padrões de orientação das percepções, atitudes e comportamentos dos professores. Com base nos trabalhos de Zeichner (1993) analisar-se-á, assim, a posição reflexiva e estratégica do professor face à escola e ao processo de ensino e aprendizagem. Como foi referido anteriormente o conceito de *professor como prático reflexivo* levar-nos-á ao reconhecimento de que, enquanto profissionais do ensino, eles devem desempenhar um papel activo na

²¹ Qualified status.

formulação dos propósitos e dos objectivos do seu trabalho na escola. Incorporamos aqui um discurso sobre prática reflexiva dos professores, tendo em conta as vicissitudes da formação inicial e da preparação socioprofissional do professor. Há um conhecimento generalizado de que os professores não reflexivos aceitam automaticamente a realidade quotidiana das suas escolas sem qualquer questionamento das razões que lhes são impostas de forma vertical pelo órgão de gestão. Alguns autores, por exemplo, afirmam que os professores devem ter autonomia e capacidade de decisão no modo como preparam e organizam o seu trabalho pedagógico na escola, com os seus pares e com os seus alunos. A característica da prática reflexiva do professor é a sua tendência democrática e emancipatória, sob o ponto de vista da sua formação e preparação como verdadeiro profissional do ensino.

Ao colocar a ênfase na problemática do professor como prático reflexivo, Zeichner (1993:18), inspirado nos trabalhos de John Dewey, identificou três atitudes necessárias para a acção reflexiva: “a primeira, a abertura de espírito, a segunda, a atitude de responsabilidade, a terceira, a atitude necessária à reflexão e à sinceridade”. Para o autor estas atitudes constituem “categorias conceptuais genéricas sobre a prática reflexiva do professor, a começar pela reflexão como instrumento de mediação da acção na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática e a reflexão como uma experiência da reconstrução na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a aprender e a transformar a prática”. Zeichner (obra citada, p. 20) refere também que a “reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*. Schon chamou-lhe “reflexão na acção e sobre a acção”. Esta análise permite-nos constatar também a preocupação de outros autores que se debruçaram sobre o problema em debate, tendo em conta as posições críticas de Solomon (1987) ao considerar que, na maioria das vezes, a falta da troca de ideias dentro dos grupos disciplinares, na actualidade, inibe a construção saudável das convicções pessoais, uma vez que estas só se tornam reais e claras quando delas podemos falar com os outros.

A reflexão construtiva sobre a experiência na sala de aula obriga-nos a constituir um *forum social* para a sua discussão. Estamos convictos de que a análise sobre o percurso sócio-histórico e socioprofissional do professor em contexto de trabalho permitir-nos-á

conhecer melhor a perspectiva histórica das tradições, das práticas e da formação académica inicial do professor no desempenho da actividade docente, por vezes muito virado para o individualismo. Dir-se-ia que a definição da aprendizagem e do desenvolvimento docente como uma actividade a ser seguida pelos professores apenas numa vertente individual e isolada limita, em larga medida, o potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Deste modo, o desafio intelectual e o apoio social adquiridos através da interacção social é importante porque ajuda-o a clarificar aquilo em que acredita. Uma das *razões do isolamento* dos professores decorre da falta de atenção ao contexto social e profissional onde está inserido, assumindo os problemas pessoais numa dimensão muito introspectiva e não relacionados com os dos outros professores ou com a própria estrutura social e organizativa da escola e dos sistemas educativos. Esta reflexão sugere que o professor deve afastar-se desta abordagem individualista e colocar-se na perspectiva do professor cooperante no sentido de poder desenvolver a visão do ensino como um trabalho conjunto, com apoio da equipa numa verdadeira escola construtiva.

2.8. Síntese

Emerge, do que vimos até aqui, a noção de que os professores devem trocar ideias, experiências e recursos necessários que possam ajudá-los a produzir conhecimentos e construir atitudes e comportamentos para a sua autonomia e dignidade profissional. Por sua vez, Formosinho e Machado (2009) consideram que, nesta perspectiva da docência como exercício da cooperação, as relações no seio da equipa de professores deixam de ser algo marginal no trabalho escolar e convertem-se em algo central. Neste contexto e em consonância com os autores supra citados, dir-se-ia que aos professores ser-lhes-á útil a capacidade de interacção entre as experiências adquiridas nos diversos contextos organizacionais e socioprofissionais, porque a esfera de interacção do professor deslocar-se-á dos arquétipos tradicionais da profissionalidade para uma nova mentalidade construtiva e participativa da acção educativa, orientada para a promoção de mudanças internas e externas da sua personalidade enquanto profissional do ensino. De acordo com o que temos vindo a dizer, todas estas reflexões se inserem num contexto mais vasto, o da sociologia das profissões que integra o discurso sobre profissionalismo docente em termos de saberes,

atitudes e valores. A perspectiva crítica de Hargreaves (2001:37) aponta para a necessidade de uma *cultura escolar* enquanto “um conjunto partilhado de normas, valores e crenças”.

De acordo com esta noção de *cultura*, decidimos trazer para o campo de análise outros aspectos de grande significado na acção docente nomeadamente, o *individualismo* e o *isolamento profissional*. Embora esses conceitos possam ter algum impacto na cultura profissional do professor, Cosme (2009) considera que *ser professor* requer “uma acção de interlocução qualificada”. Assim, e do ponto de vista da reflexão crítica, estas problemáticas têm grande influência na acção educativa e no espaço escolar, fundamentalmente, ao nível das relações de trabalho entre os docentes, quer seja nos grupos disciplinares, nos conselhos de turma ou nos departamentos curriculares. Desde logo, importa referir que estas inter-relações são complexas devido às implicações educativas associadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Como sublinha Ariana Cosme (2009:27) trata-se de uma “problemática que, importa reconhecê-lo, não poderá ser dissociada do modo como o exercício de influencia educativa é concebido e assumido, hoje, pelos professores, em função das concepções de educação que estes perfilham, das modalidades de organização do espaço e do tempo de aprendizagem que são por si valorizadas (...), das estratégias e dos instrumentos de mediação didáctica que se mobilizam no seio de relações pedagógicas plurais onde, afinal, se joga a definição do professor como pessoa e como profissional”. Pelo que vimos neste enquadramento teórico, alguns autores procuram demonstrar que o exercício docente deve constituir-se em si mesmo uma tarefa colaborativa em detrimento dos fenómenos *isolamento e individualismo* na cultura profissional docente. Hargreaves (2001:209) entende que “as culturas colaborativas transformam a aprendizagem individual em aprendizagem partilhada. Considerar as estruturas de modo a que estas ajudem as pessoas a interagirem e criar tarefas de forma a que estas aumentem a nossa capacidade e as oportunidades de aprendizagem generalizam essa aprendizagem a toda a organização”. O pressuposto que neste estudo pode então ser colocado em evidência prioriza o facto como os professores devem encarar as normas de trabalho no seio de um grupo e o impacto que esse comportamento poderá ter no quadro da visibilidade pública da escola perante a comunidade envolvente. Isto é, para além do conhecimento da identidade sócio-profissional dos professores e da qualidade do trabalho desenvolvido na escola, há que reconhecer, também, o seu contributo no âmbito do desenvolvimento moral e cognitivo dos alunos.

A participação dos professores nos percursos escolares dos alunos pode e deve ser encarada como um elemento estruturante no sucesso educativo da escola e dos seus

profissionais. Sublinhamos, neste contexto, a importância das interações profissionais enquanto fenómeno que deve integrar os comportamentos e atitudes dos professores, tendo em conta a componente cognitiva e intelectual, como também emotiva e afectiva. Com base em alguns estudos já realizados sobre a problemática do trabalho cooperativo e colaborativo na profissão docente centramos a atenção sobre a partilha de saberes e de conhecimentos enquanto práticas que contribuem para o enriquecimento das interações educativas entre os professores e potencializam as condições de sucesso do próprio projecto educativo da escola, tendo em conta as metas, os objectivos e princípios nele delineados.

De acordo com os estudos empíricos de Thurler (2001:75), a autora considera que a “colegialidade forçada enfraquece as relações existentes e está na origem da proliferação de encontros não desejados que sobrecarregam inutilmente o trabalho e a vida dos professores nas escolas”. Neste âmbito, e segundo a posição crítica de Thurler, toda a cooperação profissional durável fundamenta-se num certo número de atitudes que devem ter sido construídas a *montante*. Trata-se de um certo hábito da ajuda e do apoio mútuo que constitui um capital de confiança e de participação de cada professor nas decisões colectivas. Cosme (2009) considera que a adesão a estes valores e o desenvolvimento das competências não poderão ser compreendidas em função, apenas, de uma adesão meramente racional. Importa referir que, como desafio tangível, propomos saber em que medida é possível compreender o fenómeno em estudo, definindo-se, assim, qual o domínio, o papel e a intervenção dos professores neste processo.



III – ESTUDO DE CASO

1. Da finalidade, das opções e do percurso da pesquisa

Nas linhas que se seguem procuramos elucidar o processo de construção da pesquisa através da explicitação de todo um conjunto de aspectos que nos pareceram pertinentes, onde se incluem o objecto, os objectivos e as questões de investigação, assim como a nossa perspectiva ontológica e epistemológica que suporta todo o processo de pesquisa.

1.1. Da construção do processo de investigação

A metodologia de investigação adoptada valoriza os quadros teóricos e conceptuais de referência tidos como suportes epistemológicos para o desenvolvimento sistemático da pesquisa empírica. Neste âmbito, privilegamos uma metodologia descritiva de recolha e análise de dados, socorrendo-nos de questionários abertos, entrevistas individuais e por *focus group*, observação e notas de campo. Assim, e ao longo das diferentes etapas da investigação, ser-nos-á possível enquadrar o suporte exploratório e reflexivo acerca da problemática em análise, orientando-nos para a procura de respostas às questões decisivas para a compreensão das condições e tipologias de trabalho na profissão docente. Para o efeito, o recurso ao universo conceptual dos estudos já realizados é fundamental, na medida em que ajudar-nos-á a situar melhor as respostas dos professores intervenientes no estudo a partir da exploração dos resultados provenientes dos instrumentos da recolha de dados (questionários e entrevistas). Deste modo, e através da revisão da literatura de trabalhos anteriormente publicados sobre esta problemática, foi possível definir, progressivamente, os conceitos e as estratégias sobre os quais devia assentar a matriz metodológica do estudo. Decidimos situar esta matriz, em primeiro lugar, num determinado enquadramento teórico-conceptual e, em segundo lugar, num contexto empírico mais específico (trabalho de campo).

Nestas circunstâncias, delimitamos o campo de incidência a partir dos instrumentos metodológicos construídos, reflectindo depois sobre as consequências pedagógicas da problemática em estudo. Interrogamo-nos, assim, sobre os efeitos, benefícios e vantagens do *trabalho cooperativo* e do isolamento/individualismo na profissão docente e/ou o seu contrário ou negação. Segundo esta concepção, somos sensíveis ao enquadramento metodológico que vem privilegiar uma abordagem possível acerca da representação pessoal,

social e profissional dos professores envolvidos no estudo através de uma reflexão epistemológica sobre o assunto em análise. Aliás, a partir dos pressupostos teórico-conceptuais identificados procuramos legitimar a dimensão central do estudo, mediante os obstáculos e os condicionalismos pessoais e profissionais colocados aos professores no desempenho da sua actividade docente. Esta última abordagem consideramo-la fundamental no quadro de uma reflexão crítica posterior, sendo um exercício proactivo para a melhoria das condições de trabalho docente, em razão de algumas resistências às mudanças de práticas profissionais. Estamos cientes de que, assim, os professores poderão encontrar um outro sentido didáctico-pedagógico para a sua actividade profissional em benefício do trabalho que realizam nos respectivos grupos disciplinares, nos conselhos de turma e na própria escola. Tendo em conta as posições críticas de Perrenoud (2001), a lógica de sentido na profissão docente constrói-se a partir dos valores, dos interesses, do que cada um projecta e do que cada um rejeita, mas também da situação pedagógico-didáctica, das relações intersubjectivas, da dinâmica de classe, das transacções e do contrato que se desenvolvem em função do saber e do trabalho escolar.

1.2. Objecto de estudo

O estudo procura compreender e dar respostas sobre o sentido e o significado pedagógicos dos fenómenos relativos à problemática do trabalho cooperativo dos professores (suas representações e condições de prática), e sobre a problemática do isolamento e individualismo docente. O estudo procura ter em linha de conta os contextos em que decorre o trabalho cooperativo entre os professores e, para o efeito, tomamos como objecto de análise os pressupostos que nos permitem ajuizar sobre as características “genéticas” que poderão ou não legitimar a existência desses fenómenos no quadro do processo de ensino e de aprendizagem em contexto escolar.

1.3. Questões de investigação

O que se procura, no mínimo, é a compreensão das concepções que caracterizam a actividade profissional docente, colocando-se como foco de análise o trabalho cooperativo

entre os professores e o contexto mais tradicional do isolamento e do individualismo. Faremos a análise fenomenológica a partir das perspectivas e experiências profissionais dos docentes, dos diversos discursos, dos contextos e significados que eles atribuem à sua acção educativa e a tudo o que ela envolve. O centro de interesse passa pela compreensão e o aprofundamento das práticas pedagógicas dos professores, tendo como argumento duas razões estratégicas, a saber:

Epistemológicas;

Pedagógicas.

Neste quadro específico, o ponto de partida da pesquisa empírica elege a objectividade e o rigor na análise dos dados, tendo em conta os *itens* anteriormente declarados como *questões de investigação*:

Compreender em que medida as relações entre o trabalho docente, a aprendizagem profissional dos professores e a troca de experiências e de materiais correspondem ou não a uma «cultura de cooperação» no ensino.

Entender em que medida as relações de trabalho partem da iniciativa dos professores, de forma espontânea e voluntária ou se essas relações resultam de uma “colegialidade forçada e artificial”.

Saber se o trabalho cooperativo varia em função do Departamento Curricular, do Grupo Disciplinar ou do Conselho de Turma.

Saber se o trabalho cooperativo varia em função do ciclo de vida profissional dos professores.

Questionar em que medida o trabalho cooperativo varia em função do exercício de outros cargos e funções atribuídos (Direcção de Turma, Tutoria, Prof. Representante do Grupo Disciplinar, Prof. Avaliador, Prof. Coordenador de Departamento Curricular, etc).

Saber quais os factores e os condicionalismos que estão na origem do individualismo, o isolamento profissional e o trabalho cooperativo.

Perceber em que medida os professores estão vocacionados para uma cultura de mudança no quadro das relações de trabalho.

1.4. Limitação do campo de estudo

Para nos sentirmos individualmente responsáveis pelos resultados do estudo apresentados adiante não podíamos deixar de referir os aspectos que esta investigação deixa de parte, dada a natureza integradora da problemática em análise. Estamos cientes da grande complexidade que caracteriza a escola selecionada enquanto unidade social e objecto de pesquisa pelo que qualquer tentativa para desvendar todas as variáveis subjacentes à questão em apreço nos levaria para além dos limites do estudo. Partimos da convicção que esta limitação deveria transpor as nossas fragilidades físicas e psicológicas de forma a permitir-nos analisar todos os dados existentes sobre o fenómeno do individualismo e isolamento profissional na docência. Assim, e do ponto de vista científico e metodológico, achámos melhor confinarmo-nos aos tópicos em que estávamos realmente interessados em aprofundar e acerca dos quais tínhamos vindo a falar ao longo do estudo. Neste âmbito, procurámos enaltecer os pressupostos sobre as causas da *solidão* e do *isolamento* na cultura profissional docente, entre outros modos ou formas de individualismo. Para o efeito, seria necessário dispendir um esforço intelectual acrescido para perspectivar a importância e o significado pedagógicos do trabalho cooperativo na acção docente. Embora tivéssemos algum conhecimento dos limites do estudo, ousámos delinear os pontos essenciais de análise sobre os quais pudémos debater, em certa medida, algumas considerações mais controversas da problemática em apreço. Deste modo, e com base nesta área chave de pesquisa, entendemos que é esta a razão pela qual insistimos em compreender o pensamento e as práticas dos professores no âmbito do tema em estudo. Em razão destes pressupostos, propomo-nos analisar adiante os dados recolhidos a partir de instrumentos metodológicos construídos, nomeadamente, os questionários, as entrevistas individuais e por *focus group* e as notas de campo enquanto instrumentos de registo. À luz destes instrumentos, e antes de prosseguirmos a discussão pormenorizada sobre os dados empíricos, entendemos esclarecer um aspecto geral da cultura de ensino na classe docente quanto à autonomia e à liberdade profissional do professor no exercício das suas funções didácticas e pedagógicas. Outro ponto importante desta discussão prende-se com a formação inicial, com a distorção de hábitos e de comportamentos dos professores no exercício da sua profissão, entre outros “mal-entendidos” atribuídos às culturas de ensino. Há que aduzir, assim, as razões históricas para o aparecimento e a prevalência de alguns “mitos” e verdades na cultura profissional docente, dada a influência inconsciente a que o professor está sujeito. Como vimos, os autores citados

na revisão da literatura insistem, embora de diferentes maneiras e perspectivas, nas razões históricas, culturais e psicológicas que justificam o *modus essendi* e o *modus faciendi* dos professores enquanto profissionais do ensino. O discurso verbalizado de autores referidos na revisão bibliográfica, bem como as suas lógicas de pensamento levaram-nos a recentrar a atenção sobre duas vertentes mais enraizadas na cultura profissional docente, a saber:

a *primeira*, perspectivada através dos olhos da observação empírica que assinala a *solidão* profissional;

a *segunda*, perspectivada como uma concepção “mais utópica” do ponto de vista teórico-conceptual (a possibilidade de cooperação e de colaboração profissional na actividade docente).

O que nos interessou sublinhar é que, no que concerne ao objecto de estudo em si, o mesmo se afigura como uma tentativa de descrever a problemática do trabalho cooperativo na profissão docente e, nomeadamente, as relações socioprofissionais estabelecidas no seio do grupo disciplinar e nos conselhos de turma. Podemos, por ora, compreender a crescente importância atribuída aos pressupostos relativos à cultura profissional docente, o que nos levou também a questionar sobre a construção da identidade profissional do professor, o seu papel e estatuto enquanto profissional do ensino numa sociedade virada para os propósitos macroeconómicos, em detrimento dos valores sóciohistóricos e sóciofilosóficos que determinaram o ideal do ser humano como animal simbólico, na vertente social, política e religiosa. De acordo com esta última abordagem – “a identidade profissional do professor” – consideramo-la particularmente importante do ponto de vista teórico-conceptual, na medida em que nos deparamos com algumas limitações no que diz respeito à permeabilização discursiva acerca da problemática em estudo, em razão da dificuldade de serem discutidos os seus fundamentos e pressupostos a um nível mais alargado.

Assim, e para compreendermos a especificidade do trabalho docente num contexto mais restrito – a escola – legitimámos os aspectos em discussão sob a perspectiva do modelo ecológico do desenvolvimento proposto por Urie Bronfenbrenner (1979).²² Neste contexto, e face aos pressupostos de análise da problemática em estudo, ser-nos-á possível compreender a natureza da limitação da pesquisa contextualizada a um nível mais restrito – a escola – e a

²² Cf. obra “The Ecology of Human Development by Nature and Design”.

partir daí tornar inteligível a discussão sobre o sentido e o significado do trabalho cooperativo na profissão docente. Em termos globais, e na tentativa de atingir com rigor uma reflexão sobre o *trabalho cooperativo* na acção docente, valorizámos, desde logo, os comportamentos, os hábitos e as rotinas de trabalho implementados pelos professores a partir dos departamentos curriculares, dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma. Começámos por situar a pesquisa no primeiro nível entendido como microssistema segundo Bronfenbrenner, referenciado aqui como sendo a escola onde decorre a investigação, por ser um contexto mais imediato e de maior proximidade entre os professores. Entendemos que o ambiente entre os professores não pode ser de total alheamento ou isolamento profissional, na medida em que as relações de trabalho exigem cooperação, entreaajuda, troca de experiências, saberes e aprendizagens comuns, etc. Nas páginas seguintes, propomo-nos examinar e explicar os aspectos circunstanciais que caracterizam os fenómenos inerentes à cultura profissional dos professores através de um conjunto de comportamentos, de práticas e de experiências individuais e colectivas dos mesmos em contexto escolar.

Destacamos, sobretudo, a importância da formação de professores e da construção da sua identidade socioprofissional com base nas seis dimensões propostas por Nóvoa (1992:24):

- no contexto ocupacional (desenvolvimento pessoal e social);
- no âmbito da natureza do papel profissional (a construção da história de vida);
- no âmbito da competência profissional (desenvolvimento profissional);
- no âmbito do saber profissional (as experiências pedagógicas);
- no âmbito da natureza e aprendizagem profissional (a dialéctica do saber);
- no âmbito do currículo e da pedagogia (correlação *ensino-aprendizagem*).

Estes aspectos definem e caracterizam a identidade profissional do professor na sociedade contemporânea, cientes de que, neste quadro de análise, tudo pode estar relacionado com as suas escolhas, opções, histórias e percursos de vida. Jacinta Moreira (2010) faz uma descrição sumária sobre o trabalho profissional do professor e descreve pontualmente a identidade profissional de ensino. Para a autora (obra citada, p. 23) “a sociedade actual atravessa profundas transformações que têm exigido o reequacionar do papel tradicional da escola e requerem a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem; neste sentido, a construção da identidade profissional se faz, também, a partir do sentido que o profissional confere ao seu trabalho, das suas crenças e motivações, das suas disposições pessoais, de tudo

o que se constitui como lugar de afirmação do que se quer, do que não se quer e do que se pode, enquanto professor”.

1.5. Opções teórico-metodológicas

A exploração teórico-conceitual de ideias e de assuntos relativos à problemática em análise levou-nos a adoptar uma atitude crítica e reflexiva sobre os dados empíricos recolhidos a partir dos instrumentos criados: questionários, entrevistas individuais e por *focus group*, observação e notas de campo. Pretendemos, deste modo, estabelecer alguns quadros metodológicos que nos permitam compreender os factores empíricos da perspectiva mais individualizada da cultura profissional docente. Assim, e numa primeira abordagem aos conceitos e significados que desde logo constituíam os objectivos do estudo, tivemos em conta a natureza dos fenómenos que aconteciam no quotidiano escolar, tendo verificado que eram, na sua grande maioria, de interacção social, nomeadamente os aspectos referentes ao relacionamento entre os professores, à relação professor-aluno, aos contactos e às relações com os serviços de secretaria, da reprografia, da biblioteca, entre outros. Neste âmbito, decidimos utilizar as perspectivas, os métodos, e os instrumentos de análise de carácter essencialmente qualitativo, onde se privilegiasse, também, um registo etnográfico dos acontecimentos presenciados e observados *in loco*. Destacamos a abordagem teórico-conceitual aos modos de actuação dos professores no quadro do trabalho cooperativo a partir de um registo sumário sobre os aspectos que julgamos caracterizar a cultura profissional docente, tendo em atenção os arquétipos metodológicos que estruturam as relações de trabalho na sua génese, a partir da clarificação conceptual e semântica de alguns vocábulos. Seguindo este percurso metodológico, os dados empíricos sobre a problemática em estudo versam sobre o processo biográfico e relacional dos professores, o seu quotidiano escolar, a relação inter-pares e com os alunos, entre outras categorias de análise que nos permitem compreender o fenómeno do individualismo e da cooperação na docência. Valorizamos, neste caso, as vivências socioprofissionais dos professores, bem como outras experiências que marcaram o seu percurso profissional no ensino. Trata-se de compreender os fenómenos que assinalam as representações sociais entre si, nomeadamente, as relações de trabalho inter-pares, os processos de solidariedade e autonomia profissional e a convivência didáctico-pedagógica estabelecida com os alunos na escola.

Como foi sendo dito, esta investigação define os princípios e os objectivos gerais e específicos centrados num *estudo de caso* de natureza qualitativa, integrando, neste âmbito, uma vertente etnográfica sobre os aspectos da prática profissional dos professores. Para isso, foi feita uma caracterização sumária do trabalho docente e das suas vivências profissionais na escola, as dificuldades e as resistências associadas ao contexto sócio-educativo. Desde logo, queríamos compreender o sentido e o significado que este grupo de professores atribui às variadíssimas situações da sua vida profissional na escola, nomeadamente nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Em síntese, e de acordo com Albano Estrela (1986), pretende-se, sobretudo, que a recolha de dados de opinião forneça pistas para a concretização do processo em estudo, assim como o conhecimento dos seus intervenientes. Isabel Guerra (2006:8) considera que “os resultados das pesquisas, mesmo as mais localizadas, exigem geralmente a situação dos acontecimentos num conjunto global, permitindo assim uma melhor compreensão dos contextos nos quais se inserem as múltiplas interacções individuais”. Assim, considerámos oportuno um olhar retrospectivo sobre a problemática em estudo através da fundamentação da metodologia, constituindo-se como objecto de análise a reavaliação do modelo teórico-conceptual na sua extensão e complexidade científica, bem como a concepção teórico-metodológica dos dados recolhidos. Neste sentido, ocupámo-nos de uma interpretação heurística com base numa metodologia que integra e traduz os comportamentos e as vivências dos professores em contexto escolar, sobretudo os aspectos que dizem respeito ao seu trabalho com os pares no quadro das ocupações profissionais. Procurámos analisar ponderadamente todos os dados empíricos de modo a obter resultados que nos permitiram inferir sobre a importância do trabalho cooperativo na profissão docente, ou a sua negação, ou seja, o isolamento profissional. Situámos o questionamento empírico sobre a concepção tradicional da docência, tendo em conta que ela é marcadamente individualista, segundo a opinião expressa de alguns autores referidos na revisão da literatura. Nas páginas que se seguem apresentamos os procedimentos e os resultados do esforço feito para conhecer mais extensivamente o pensamento e a prática dos professores intervenientes no estudo entre outros aspectos da situação contextual em análise.

Tendo em conta a complexidade que envolve a natureza desta investigação temos plena consciência de que fica para além do nosso propósito o discutir pormenorizadamente as várias perspectivas que concerne o pensamento dos professores acerca do problema em questão. Assim, e do ponto de vista metodológico, um dos pontos centrais para a abordagem da problemática em estudo passou pela observação directa do trabalho realizado pelos

professores no quadro do seu desempenho profissional na escola, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, sob diversas perspectivas, nomeadamente, a nível da partilha de recursos e de materiais didácticos, troca de saberes e de experiências dentro e fora da sala de aula, entre outras interacções ocasionais na sala dos professores, nos corredores, nos trabalhos de projectos, nas oficinas de formação, etc. Interessava-nos saber se estas experiências partiam de motivações intrínsecas, espontâneas e informais, envolvendo os professores dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma ou se elas diziam respeito a uma colegialidade imposta. Neste quadro de análise, foi possível questionar em que medida as práticas docentes e as experiências profissionais contribuíam ou não para o incremento e desenvolvimento de processos de socialização pacífica entre os docentes, sob forma de grupos de pares ou de equipas pedagógicas e educativas. Pretendíamos saber se, no quadro das vivências quotidianas nos grupos disciplinares e de pertença (ou de docência) e nos conselhos de turma, os professores levam a cabo as rotinas de trabalho, as regras e os princípios didáctico-pedagógicos criados em prol das “boas práticas” ou se ignoram literalmente. Questionámo-nos sobre o quotidiano socioprofissional dos docentes na escola, tendo em apreço o espaço temporal (que decorre ao longo de um ano lectivo), o tempo de trabalho individual e em grupo, entre outras ocupações inerentes ao trabalho didáctico-pedagógico na escola.

No decurso da investigação, considerámos que a interpretação do conceito “cultura” tornar-se-ia importante no quadro do desenvolvimento da pesquisa empírica, tendo em atenção a possibilidade de mudança de atitudes e de comportamentos dos docentes em relação ao trabalho realizado no campo social e escolar. Assim, a abordagem metodológica sobre os modelos didáctico-pedagógicos utilizados pelos professores teve em linha de conta as grelhas de observação, a troca de materiais e recursos, as planificações, a elaboração das fichas de apoio, entre outras experiências pessoais e profissionais vividas no espaço escolar. A ajuizar pelas declarações de Caria (2000), seria interessante conhecer as rotinas de trabalho dos grupos disciplinares e de docência cientes de que existe uma proliferação de estilos mais individualizados de ser e de estar na profissão, não imediatamente integráveis nos padrões de conduta do grupo. Esta postura mais individual não deve ser ignorada; pelo contrário, o grupo de pertença deve encará-la como uma forma de cultura com objectivo de trazer o docente para o espaço social e de pertença onde poderá partilhar as suas experiências, saberes e conhecimentos com os pares.

Neste caso, e segundo o plano das interacções individual e social, Caria (obra citada:197-198) valoriza o papel mediador da *cultura* referindo-se, a propósito que ela “vive

da necessidade de gerir a heterogeneidade (histórica e inter-individual), garantindo simultaneamente que os indivíduos nas suas diversidades (histórica e biológica) se continuem a reconhecer subjectivamente como parte de um mesmo «nós», continuem a pensar-se na acção e a pensar sobre a acção, dentro dos mesmos princípios estruturantes da interacção, como todo único, uma cultura”. Do ponto de vista profissional interessava-nos compreender o quotidiano do professor na sua tarefa escolar, os seus conhecimentos e experiências profissionais, bem como os constrangimentos e problemas associados à profissão docente. Por ora, e no quadro desta problemática, propomo-nos interpretar o espírito e as competências relacionais dos professores no desempenho da sua actividade profissional no seio do grupo e nos conselhos de turma. Começámos por valorizar a dinâmica auto-reguladora dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma a partir das várias tipologias de trabalho existentes na escola e nos grupos disciplinares. Importa referir novamente que os professores intervenientes na pesquisa são colegas de profissão atentos à problemática do processo de ensino e de aprendizagem que, desde logo, anuíram a sua disponibilidade e prestimosa colaboração. Realçamos, deste modo, a elevada correcção moral e profissional dos professores respondentes, bem como a percepção e o conhecimento que eles têm uns dos outros, apesar das contingências e dos constrangimentos socioprofissionais. Situando-nos sobre a problemática da cultura profissional docente, diríamos que, apesar do debate teórico levado a cabo nas páginas anteriores, fica-nos a sensação que conhecemos ainda muito pouco acerca do que os professores pensam das suas próprias experiências, saberes e práticas pedagógicas e profissionais.

Apesar destas limitações entendemos que seria mais sensato interrogar este grupo de professores sobre o assunto em debate – o individualismo e o trabalho cooperativo na profissão docente – confrontando-os com um conjunto vasto de questões que julgámos serem pertinentes para a clarificação das suas respostas. A natureza dos saberes e das experiências profissionais docentes que trazem consigo constitui, agora, um ponto de reflexão comum sobre as suas perspectivas filosóficas, psicossociais e pedagógicas, tendo em conta a riqueza e a variabilidade individual dos seus discursos e opiniões. Esta diversidade de perspectivas pessoais e profissionais dos professores levou-nos a compreender melhor os fenómenos como o isolamento e o individualismo na profissão docente, nomeadamente alguns factores circunstanciais como a origem, as causas e a evolução contextual desses conceitos no panorama educacional da escola onde decorre a pesquisa. As estratégias metodológicas que adoptamos adiante consistem em contextualizar, de forma sumária, o conteúdo das histórias

narradas pelos professores intervenientes no estudo, os relatos produzidos pelos mesmos, a partir das entrevistas e dos questionários exploratórios aplicados, cujas respostas constituem fontes enriquecedoras para uma melhor compreensão e conhecimento da problemática em estudo. Assim sendo, procurámos garantir a consubstancialidade científica ao enquadramento teórico-conceptual traçado para o estudo. Os dados empíricos recolhidos ajudar-nos-ão a entender melhor o percurso profissional de cada professor no desempenho das suas tarefas e funções pedagógicas nesta escola em concreto. Os documentos empíricos utilizados tiveram como referência prioritária a pessoa do professor interveniente no estudo numa perspectiva sociológica, ou seja, a partir do próprio discurso oral implementado (entrevistas) e dos registos escritos (questionários). Deste modo, os resultados da análise, o enquadramento metodológico das opiniões dos professores respondentes constituem um suporte heurístico do percurso efectuado ao longo do estudo. Em certa medida, valorizámos outros olhares diferentes sobre a problemática em análise, que, neste momento, poderão ajudar-nos a compreender melhor as situações complexas inerentes à vida dos professores em contexto de trabalho escolar. Assim, cremos ser coerente pensar que a investigação sistemática dos dados empíricos que vamos apresentar adiante requer imparcialidade, rigor e coerência científica, tendo em conta o conhecimento e a percepção empírica que temos da situação em análise.

1.6. Metodologia qualitativa e estudo de caso

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 47-48) “na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (...) os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo; (...) os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo que têm de ser entendidos no contexto da história das intuições a que pertencem”. Neste quadro de análise, e como foi sendo dito nas páginas anteriores, entendemos que as condições do estudo deviam privilegiar uma abordagem de natureza qualitativa, com uma vertente etnográfica, esta última com o registo e anotação de um conjunto de práticas e acção dos professores nas variadíssimas situações: reuniões de conselhos de turma, reuniões de departamentos, reuniões de grupo e reuniões do conselho pedagógico, entre outras situações informais como conversas havidas na sala dos professores, nos corredores, nos intervalos, etc. Neste sentido, tínhamos em perspectiva que, segundo Bogdan e Biklen (cf. *ibidem*, p. 49-51) “a abordagem qualitativa

exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objectivo de estudo; (...) os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber «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». Estes autores (cf. *ibidem*, p.51) referem que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (...) a recolha de dados não é feita para confirmar uma dada hipótese, mas para responder, de forma indutiva, ao «como é que”. Segundo Isabel Carvalho Guerra (2006:11) a denominada «investigação qualitativa», referindo-se aos estudos de Jean-Pierre Deslauriers (1997), “designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, reduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência” tendo em conta que no âmbito da exigência etnográfica e segundo os autores acima mencionados o processo interpretativo toma também em atenção o ponto de vista dos sujeitos do estudo, porque “o processo de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”. Com base nos trabalhos destes e de outros autores, tivémos como tarefa prévia a construção, a aplicação, a recolha e o tratamento dos dados provenientes das entrevistas e dos questionários sobre a temática em estudo. Enfatizámos, de resto, o interesse pelos factores inerentes aos modos correlativos da cultura profissional docente na escola, nomeadamente o isolamento e o individualismo, o trabalho cooperativo e a colaboração profissional.

Entendemos que, para uma abordagem mais aprofundada da situação em análise, era pertinente recorrermos à metodologia designada por “estudo de caso” como forma de atribuímos maior relevância às opiniões e conhecimentos dos professores sobre a problemática em foco. Centrados nesta metodologia, priorizámos uma abordagem hermenêutica e qualitativa das condições sociais e profissionais dos professores em contexto escolar, tendo como ponto de partida o método intensivo que nos ajudasse a analisar e a compreender pormenorizadamente os fenómenos em estudo, segundo os objectivos traçados. Para isso entendemos, à partida adoptar uma atitude interpretativa do que poderia ou deveria ser “trabalho cooperativo na profissão docente”, em razão dos percursos necessariamente diferentes dos vários professores, nomeadamente, as suas experiências e perspectivas profissionais. Pretendíamos ir um pouco mais além do sentido hermenêutico da investigação para melhor compreendermos a natureza e

o significado pedagógico do gesto mais tradicional atribuído ao individualismo e ao isolamento profissional na docência, considerando fundamental o aprofundamento das informações recolhidas ao longo da pesquisa, através de questionários, de entrevistas e da observação directa dos professores nos vários contextos. Mas, por razões justificadas nas páginas anteriores, confinámo-nos ao discurso essencial dos professores, tendo sido possível valorizar o sentido e o significado que os mesmos atribuem às suas acções, experiências e práticas pedagógicas, bem como ao seu modo de ser e de estar na profissão docente. Os resultados desta investigação procuram fornecer contributos para a melhoria das práticas pedagógicas e do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, e enquanto *estudo de caso*, a abordagem empírica procurou centrar-se na interpretação, na apreensão e na compreensão das diferentes realidades profissionais e educativas dos professores, tendo em apreço um conjunto de questões previamente construídas sobre a problemática em estudo. Todos os instrumentos de pesquisa (grelha de observação, questionários, entrevistas individuais e por *focus group*) foram construídos com o objectivo de nos permitir, em cada fase de recolha, levantar novas questões sobre o enquadramento teórico-conceptual do problema em estudo. Como foi dito inicialmente, o estudo procurava compreender e reflectir sobre o fenómeno do trabalho cooperativo na profissão docente *versus* isolamento e individualismo, tendo como referência a responsabilidade partilhada entre os docentes de uma Escola Secundária da região da grande Lisboa.

A escolha deste estabelecimento de ensino teve em conta factores de ordem organizacional e pedagógica, para além da nossa ligação socioprofissional com a escola em questão. Chegados a este momento torna-se legítimo afirmar que a problemática em estudo teve em perspectiva um duplo pensamento sobre a relação dialéctica entre o trabalho cooperativo, o individualismo e isolamento na profissão docente. Assim, a investigação segue um campo hermenêutico e fenomenológico, dando espaço a uma abordagem descritiva (factual e objectiva) sobre o que era observável e passível de registo, privilegiando a matriz cultural da relação profissional entre os professores, nomeadamente a partilha de saberes e de experiências que conduzam a “boas práticas” pedagógicas e educativas. Procurou-se, essencialmente, os “comos”²³ e os “porquês”²⁴ acerca dos fenómenos em análise, tendo em conta o contributo empírico dos professores respondentes. Como foi sendo dito, a utilização desta metodologia é consciente, tendo como suporte a selecção e recolha de dados julgados

²³ Os “comos” remete para a descrição das práticas.

²⁴ Os “porquês” remete para as causas.

necessários para a compreensão do sentido fenomenológico da problemática em análise. Adoptámos procedimentos básicos ao nível da metodologia qualitativa, tendo sido implementados os critérios de recolha, organização e análise de dados (sob forma de observação empírica, questionários e entrevistas individuais e por *focus group*). Entendemos que a utilização desta metodologia constituiria um ponto de referência, entre outros já citados, para a consecução e concretização dos objectivos gerais e específicos traçados. De referir que estes objectivos foram pensados e organizados sobre os vários domínios correspondentes aos fenómenos de trabalho cooperativo, trabalho isolado, “privatismo”, cultura profissional docente, individualismo profissional, colegialidade, responsabilidade partilhada, etc. Assim, todas as questões colocadas tiveram em conta as experiências, as intenções, os motivos, os desejos, as expectativas, as crenças e os valores dos professores participantes.

1.7. Reconceptualização heurística do estudo

Como foi sendo referido nas páginas anteriores, os estudos de Hargreaves (1998) retratam as culturas profissionais docentes dando conta de várias dimensões do trabalho no espaço escolar: colegialidade, colaboração, cooperação, individualismo, isolamento e privatismo, entre outras designações. A compreensão do trabalho individual e cooperativo pressupõe uma interpretação ontológica da figura do professor, quer seja no campo das suas vivências pessoais e sociais, quer seja no campo psicossocial de partilha e de permuta das suas experiências profissionais. Deste modo, decidimos reconceptualizar os aspectos que caracterizam as culturas profissionais docentes, a partir dos desafios sociais e pedagógicos colocados aos professores, diariamente. Achamos que constitui uma prerrogativa moral e filosófica a possibilidade de se discutir e reflectir sobre estes assuntos, no sentido de se clarificar as finalidades pedagógicas da escola, o dever e a função educativa dos professores. Esta abordagem permite-nos visualizar um novo cenário sobre o qual devem assentar as práticas pedagógicas dos professores enquanto profissionais do ensino, tendo em conta a ideia subjacente a uma cultura de cooperação que se concretiza com base na ajuda, no apoio mútuo, e no clima de confiança e de sustentabilidade científica entre os docentes. Entendemos, à partida, que perante este quadro de referência, a complexidade dos problemas deixa de ser um obstáculo ao trabalho cooperativo na medida em que o desafio colocado a todos os professores passa por compreender, em primeiro lugar, as implicações da cooperação docente

de forma articulada, nas suas diversas dimensões: *cultural, pedagógica, social, didáctica e psicológica*. Neste contexto, Cosme (2009:111) defende que “tal reflexão só é possível através da mobilização de representações e de saberes teóricos que permitem interpretar e avaliar a acção profissional, atribuindo-lhe determinados significados e conferindo-lhe determinados sentidos que constituem a plataforma conceptual”.

Por ora, este desafio implica que se compreenda também a colaboração profissional docente como um factor que não poderá ser dissociado de uma outra forma de conceber as finalidades da escola e a natureza das actividades educativas que aí têm lugar, bem como as relações que se estabelecem entre os alunos, os professores e o saber escolar. Consideramos que este desafio obrigar-nos-á a repensar o interesse e a relevância do estudo para a escola no âmbito da aplicação do modelo CAF e dos Observatórios de Qualidade, que, como dissemos inicialmente, são tidos como contributos válidos e fundamentais para a revitalização da escola enquanto instituição pública de ensino e aprendizagem. Assim, e face à relação existente entre identidade profissional e identidade organizacional na docência, Curado (2000:76) refere que “o próprio conceito de desenvolvimento profissional apresenta-se ligado à valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança, o que perspectiva a superação do carácter tradicionalmente individualista das actividades de desenvolvimento profissional dos professores”. Parece que o carácter tradicionalmente individualista do ensino e das actividades de desenvolvimento profissional dos docentes terá sido um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento da cultura de cooperação entre os professores. Perante estas circunstâncias socioprofissionais e socioeducativas, justificar-se-ia o modelo proposto por Schon sobre a actividade profissional docente, ao ter considerado o professor como *prático reflexivo*, orientado para a mudança de atitude e de comportamento. Na linha de pensamento de Schon (1991) conviria uma análise sistemática sobre as práticas profissionais dos professores para a identificação dos seus saberes em acção, estabelecendo-se, deste modo, uma relação dialéctica com o próprio pensamento crítico. Para José Alberto Correia e Manuel Matos (2001:22) “o individualismo assume carácter defensivo e talvez necessário, face às vicissitudes dos quotidianos profissionais vividos pelos professores. Isto é, o individualismo profissional de que regularmente se acusa os professores é, no actual contexto, um individualismo sofrido, um individualismo defensivo necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional”. Seguindo o raciocínio destes autores o mesmo é dizer que o sentimento de individualismo na profissão docente passa a fazer parte de uma “matriz de natureza organizacional onde as dificuldades práticas do exercício da

profissão são encaradas como dificuldades inerentes a cada um dos profissionais cuja superação está dependente tanto da formação destes profissionais como do desenvolvimento de figuras especializadas no exercício de funções não docentes” (obra citada, p. 45). Estamos perante um discurso que define os problemas que os professores enfrentam diariamente no espaço escolar. Verificam-se, assim, alguns argumentos sobre os condicionalismos da profissão docente, tomando o individualismo como um dos problemas cuja dimensão pedagógica deve ser discutida e analisada criticamente. Correia e Matos consideram que o individualismo na profissão docente tende a ser qualitativamente diferente daquele em que o professor era, por definição, o depositário individual da responsabilidade do Estado, porque o sentido do trabalho docente tem vindo a ampliar-se pelo acréscimo da consciência que o professor julga ter relativamente ao trabalho que vai desempenhando na escola, pese embora, de forma ainda muito ritualizada e subjectiva. Neste quadro de análise seria conveniente apresentarmos a distinção entre os conceitos de individualismo e isolamento no âmbito do trabalho docente e as razões matriciais para a sua existência:

a) O *individualismo*, por tradição profissional, caracteriza-se como uma das formas inerentes do trabalho docente, quer ao nível da preparação das aulas, elaboração de materiais, testes, fichas de apoio aos alunos, entre outras categorias de análise.

b) O *isolamento profissional* pressupõe comportamentos do professor situado em contexto de trabalho, comportando vários riscos associados.

Contudo, o professor não deixa de ser o personagem que pelas suas características profissionais sempre soube ultrapassar os dilemas e os constrangimentos do ensino tradicional ao longo dos anos. Em síntese, caracterizamo-lo como um ser sábio (*sapiens*) e culto, o mesmo que enciclopédico (*en-ciclo-paideia*) para definir uma cultura enraizada na matriz do conhecimento geral sobre todas as coisas (*res*). Nesta linha de reflexão, foi sendo valorizado o fenómeno em estudo a partir das categorias dominantes que fazem parte do quotidiano didáctico-pedagógico vivido pelos professores, quer seja na relação com os seus pares, quer seja na implementação de tarefas com os seus alunos. Em tal situação, será razoável concordar que esta investigação traça um percurso de análise e de interpretação diagnóstica do fenómeno em apreço: *o trabalho cooperativo na profissão docente*, para além da diversidade e heterogeneidade das culturas individuais e colectivas dos professores, e também a própria multiplicidade das manifestações do trabalho dos docentes, nos grupos disciplinares e nos

conselhos de turma. Partindo das afirmações de Iturra (1988:61-78), não se poderá legitimar esta cultura profissional docente sem antes referir que “é legítimo a construção de instrumentos culturais que garantam a continuidade do trabalho implementado pelo grupo social (...); a construção de um quadro conceptual que define cultura sempre num espaço de conjunturalidade, isto é, um estado da estrutura social que não é estático.”

Neste âmbito, valorizamos a coesão dos grupos disciplinares ou das equipas pedagógicas, tendo como elo de união o trabalho cooperativo enquanto acção organizada dos professores em busca da identidade, da qualidade e de uma maior autonomia socioprofissional para partilhar as suas experiências e saberes com os seus pares, apesar da heterogeneidade existente na classe docente. Lima (obra citada, p. 69) considera que “as culturas dos professores diferem, não só entre escolas, como também entre os grupos de pertença e dos departamentos disciplinares dentro de cada escola”. Deste modo, e na maioria dos casos, os professores não dispõem de um conhecimento real sobre as práticas pedagógicas dos seus pares, sobretudo as práticas de sala de aula, entregues “à esfera de liberdade privada de cada professor”. Apesar do esforço, empenho e motivação do professor na sua actividade profissional, só é possível definir o grau de cooperação entre eles como uma escolha e opção individual. Trata-se, efectivamente, da capacidade de os professores escolherem entre privacidade e isolamento e a capacidade de associação cooperativa em contexto de trabalhos e de projectos propostos nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. No entanto, e na maior parte das vezes, os professores evitam o trabalho cooperativo e usam as suas aulas como espaços ou laboratórios privados de ensino-aprendizagem, dando assim origem ao fenómeno de isolamento profissional que, segundo Lima (2000:83), corresponde a uma certa “auto-imposição” do isolamento. Lima (2002:46), referindo-se aos estudos de Hord, distingue os conceitos de cooperação e colaboração na profissão docente afirmando que “são processos operacionais distintos. Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas, a responsabilidade pessoal e profissional de cada elemento deve ser partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente”. Adoptámos, deliberadamente, a concepção fenomenológica de «*cooperação*» ao longo da pesquisa empírica por entendermos que a interpretação hermenêutica do conceito exigia uma capacidade de abertura inter-individual do professor enquanto profissional do ensino. Na opinião de Formosinho e Machado (2009:113) “na perspectiva da docência como exercício da cooperação, as relações no seio da equipa de professores deixam de ser algo marginal no trabalho escolar e convertem-se em algo central”.

Pode afirmar-se, então, que neste quadro de análise, teremos em consideração a promoção do trabalho em equipa, objectivando um sentido de segurança mútua entre os professores tendo como reforço as relações de cooperação e colaboração (formais e informais) já existentes de modo a facilitar o desenvolvimento flexível dessas práticas nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma.

Cosme (2009:40-41) considera que “é essa mesma *cooperação* que permite esbater as fronteiras artificiais de um universo curricular fechado em si mesmo, previsível e contendo, em si, todas as perguntas e todas as respostas que só à Escola interessa divulgar mesmo que a pertinência de umas e de outras se confine apenas, às fronteiras dessa mesma Escola. Neste sentido, a cooperação entre docentes resulta, também, da necessidade de, na Escola, se encontrarem outros sentidos para o trabalho de educação que aí se protagoniza em função da qual a problematização do real assume uma importância estratégica inquestionável”. Podemos questionar sobre o que constitui o trabalho cooperativo na profissão docente tendo em conta que, nas escolas, este tipo de trabalho entre professores é ocasional, fruto do acaso, muito pouco significativo e também pouco rigoroso segundo os estudos realizados sobre esta temática.

Em nosso entender, a perspectiva estruturante da temática em estudo emerge também da necessidade de conhecermos melhor a realidade social e educativa de uma escola, envolvendo os professores enquanto profissionais do ensino. Neste âmbito, a linha de análise desta investigação centra-se na lógica de questões sobre o trabalho cooperativo na profissão docente, indiciando, talvez, a necessidade de ruptura de paradigma com o tradicional institucionalizado, a saber o individualismo e o isolamento. Tendo em conta as condições sociais que caracterizam a actividade profissional docente procuramos questionar a génese da problemática em estudo e, numa primeira análise, perceber o trabalho do professor enquanto profissional do ensino e membro de uma instituição de ensino público que é a escola. Hargreaves (1998) sublinha que o trabalho do professor deve ser apoiado para que ele possa gerar novos desenvolvimentos de conhecimentos através de dinâmicas interactivas de trabalho em conjunto ou em equipa, entre outros adereços sociopedagógicos que venham a ser implementados, de forma a romper com as dimensões aparentemente inconciliáveis do individualismo docente e do trabalho colaborativo. António Neto-Mendes (2004:122), inspirado nos trabalhos de Lortie (1975), fala de individualismo na profissão docente como um fenómeno caracterizado como “*fechamento*” do professor aos seus pares, visível não só na recusa em colaborar com os outros, mas também em partilhar documentos e materiais

pedagógicos e na indisponibilidade para a planificação e preparação colectiva de aulas, o que se traduz no exercício doméstico destas tarefas. Consideramos que a centralidade do papel social atribuído ao professor deve constituir um reforço moral imprescindível ao desenvolvimento da sua autonomia profissional e do sentido de responsabilidade social no âmbito do trabalho e de tarefas pedagógicas que desempenha na escola, com os seus pares. Rui Gomes (1993:166) prefere falar de “fechamento social” tendo considerado que “o funcionamento dos grupos é formal e burocrático (...); as discussões são pouco motivantes e as reuniões servem para controlar e não para cooperar, pensar e imaginar novas formas de agir. A autoridade tradicional faz-se sentir mais do que a autoridade posicional. Os professores mais antigos na escola e na profissão são os que pensam, intervêm e decidem. Ao professor jovem, ou novo na escola, nada mais resta que refugiar-se na sala de aula, aumentando assim a opacidade das relações”. Neste contexto, o professor enquanto profissional deve instituir novas relações sociopedagógicas inter-pares, no sentido de reforçar os mecanismos de controlo do seu próprio trabalho docente, intensificando as tendências para o enriquecimento/engrandecimento da sua profissão. Segundo Nóvoa (1992) as tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais. Neste processo de pesquisa, o grupo de pertença deve aparecer como uma alternativa credível e séria ao isolamento e ao individualismo, através da implementação das relações interpessoais em que cada um se revê, tanto no modo como se apoiam mutuamente, como através do diálogo e suporte solidário dirigido a todos os que fazem parte do grupo ou equipa de trabalho constituído nos conselhos de turma ou departamentos curriculares. Assim, a actuação do professor tem de ser realizada em equipa e o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros, através da adopção de objectivos e projectos pedagógicos comuns. O desenvolvimento profissional do professor decorre através da partilha e do confronto de ideias com os seus pares, estratégias a partir das quais regulam a sua intervenção pedagógica de cooperação no seio do grupo disciplinar e conselhos de turma. A discussão sobre esta problemática insere-se no quadro de uma abordagem metodológica que procura fazer a caracterização dos actores envolvidos no estudo, compreender os respectivos percursos profissionais bem como os seus projectos pessoais e grupais, num período em que a “massificação” do ensino tem sido uma realidade inequívoca. Esta massificação traduz-se também na descaracterização da profissão docente, tendo em conta o agravamento das

condições de trabalho oferecidas aos professores nos últimos anos: elevado número de alunos por turma, condições contratuais precárias, reduzido número de horas para trabalho individual, carga horária elevadíssima, entre outros aspectos que têm vindo a contribuir para a degradação profissional dos professores segundo o conceito de “*balcanização*”. A formalização do conceito de “*balcanização*” no espaço escolar a que se refere Hargreaves (1998) corresponde, neste sentido, às posições de Leslie S. Siskin (1994) sobre a problemática da “*departamentalização*” do ensino. Esta ideia colhe sustentabilidade hermenêutica em Gomes a partir de uma nova categorização do termo “*fechamento social*” para evidenciar os aspectos que considera relevantes. Neste quadro de análise, Gomes (1993:189) cria um quadro síntese de «subculturas profissionais» no interior das escolas, apoiando-se nas categorias e nas dimensões mais elementares da identidade profissional do professor, a saber:

- a autonomia individual;
- a autonomia colectiva;
- o sentido de pertença;
- a atitude face ao trabalho;
- o modo de coesão;
- o modo de regulação;
- a concepção da profissão.

O que emerge hoje, na escola, é a edificação de uma renovação da identidade profissional do professor de dentro para fora, tendo em conta a sua motivação intrínseca. Ele constrói a sua identidade pessoal e profissional a partir de um saber científico próprio, em torno de valores e de interesses comuns estabelecidos com os seus pares. Com base nas posições de Gomes (1993) pode-se acrescentar que, como factor de motivação intrínseca dos professores, as estratégias individuais, grupais e profissionais revertem a favor da reinvenção de novos modelos simbólicos de mobilização da cultura profissional docente. Nestas circunstâncias, a cultura profissional docente tem sido, ela própria, atravessada por controvérsias que teorizam a noção de individualismo, *isolamento*, *cooperação* e *colegialidade*. Renaud Sainsaulieu (1988) propõe uma perspectiva construtivista ou genética do conceito de cultura no contexto escolar, entre outros, como, Van Maanem e Barley (1985), que abordam questões em torno da génese das culturas profissionais numa aproximação à diversidade intra-organizacional. Já no contexto educacional, as escolas produzem uma cultura interna específica que exprime as orientações que

os seus membros (os professores) partilham entre si. No caso específico, os professores devem partilhar crenças, valores, experiências, saberes, entre outros aspectos que fazem parte da sua condição psicossocial e axiológica (comportamentos, atitudes, valores e ideias). Pode-se também acrescentar outros factores que influenciam a percepção dos professores enquanto membros do grupo, tais como processos de comunicação e linguagem, motivação, decisão, vontade, autonomia, definição de metas e de objectivos, coordenação e supervisão, entre outros parâmetros e registos de elevada representação social e pedagógica. A denominação desta forma de cultura propõe que ela seja proactiva, contribuindo para que haja um ambiente saudável entre os professores a partir do grau de confiança e de interacção mútua (entreatajuda). Parece justificar-se a análise dos campos de representação dos professores, quer ao nível da sua participação nos trabalhos e tarefas propostos pelos departamentos e grupos disciplinares, quer ao nível da sua participação nas tarefas e trabalhos propostos pelos conselhos de turma.

1.8. Explicitação Metodológica

Como afirmámos acima, o nosso estudo é de dominante qualitativa. Abaixo identificamos a população alvo e os critérios de seleção da respetiva amostra. Optámos por recorrer a um conjunto variado de instrumentos de recolha de informação cuja fundamentação e condições de implementação serão também explicitados adiante. Estas técnicas incluem a administração de questionários, entrevistas individuais (uma em profundidade) e por *focus group*, para além da observação *in loco* de um amplo leque de situações com correspondente registo através de notas de campo.

Os dados resultantes do questionário, de natureza mais quantitativa, foram objecto de um tratamento estatístico elementar e de uma apresentação sob a forma de quadros ou gráficos. Os restantes dados obtidos foram tratados através de análise de conteúdo.

Partindo da leitura da bibliografia especializada, verificámos que alguns investigadores são hoje unânimes em considerar que a *análise de conteúdo* constitui a “força motriz” de qualquer investigação científica através da descodificação sistémica que ela imprime aos assuntos e temas em estudo. Aliás, segundo a opinião crítica de Vala (1986), a *análise de conteúdo* é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Depois da aplicação de diferentes técnicas para a recolha de informações relevantes (questionários, entrevistas individuais, por *focus group*, observação e

notas de campo) propomo-nos interpretar e analisar o material empírico através da triangulação de dados que nos permita comparar resultados. Para o efeito, destacamos a importância metodológica do *corpus* instrumental e dialéctico traçado para o estudo, tendo como interesse epistemológico a confrontação de ideias e de experiências profissionais dos docentes, as resistências, as motivações, equilíbrios e assimetrias, ou mesmo, as divergências de opiniões e pensamentos, em razão dos problemas e condicionalismos encontrados na escola e no sistema educativo: a precariedade e a degradação das condições sociais do ensino, o elevado número de alunos por turma, o individualismo e isolamento docente, o excesso e burocratização de reuniões, entre outras dificuldades inerentes à problemática da administração e organização escolar.

Compreende-se, deste modo, que o trabalho docente obriga o professor a uma tarefa didáctico-pedagógica cada vez mais exigente, tendo em conta a complexidade do próprio contexto escolar e profissional. Nesta perspectiva, e como foi sendo dito, esta investigação incidu sobre o discurso, as práticas e as reflexões pessoais e profissionais dos professores no âmbito do trabalho desenvolvido no espaço escolar. As posições manifestadas pelos professores intervenientes no estudo reproduzem os comportamentos e atitudes dos departamentos curriculares, dos grupos disciplinares de pertença, dos conselhos de turma, dando conta da especificidade de vivências pessoais ou colectivas sobre os vários modelos e tipologias de trabalho implementados na escola e o posicionamento do próprio corpo docente. Os dados empíricos recolhidos do interior dos grupos disciplinares, departamentos curriculares e conselhos de turma descrevem a interacção de factores e de acontecimentos vividos pelos professores no dia a dia escolar. Foi possível implementar uma metodologia interactiva com o propósito de levar os professores a produzir conhecimentos acerca da sua actividade profissional docente, conferindo ao estudo maior sustentabilidade e abrangência científica.

Priorizámos, desde logo, o interesse pela compreensão “*cirúrgica*” dos casos aqui aflorados, cientes de que o objectivo desta *investigação* não era a generalização dos resultados, mas sim a compreensão profunda de um *estudo de caso*. No quadro da *análise de conteúdo*, procurámos os assuntos comuns, a convergência e/ou divergência de opiniões, de atitudes e de comportamentos dos docentes no âmbito do tema em apreço. Deste modo, foram construídos *quadros de categorias* com objectivo de descrever as relações de trabalho entre os docentes, e outras situações e fenómenos emergentes na sua vida escolar e profissional. O conjunto de *categorizações* e de quadros apresentados procura responder, criteriosamente, às

questões colocadas nas entrevistas e nos questionários exploratórios, tendo como foco de incidência a interpretação sumária e descritiva dos elementos de registo produzidos pelos professores participantes do estudo. Este conjunto ou sistema de categorias resulta da “catalogação” das várias tipologias teórico-conceituais referidas nos questionários, centrando-se a análise sobre as racionalidades dos sujeitos participantes, com o objectivo de conferir ao estudo uma substância científica desejável. Para além destes elementos, elegemos também a construção de quadros de categorias que seguem os perfis metodológicos traçados, segundo as orientações científicas recolhidas em autores de referência como Albano Estrela (1994), Albano Estrela e Júlia Ferreira (2001), Bogdan e Biklen (1994), Laurence Bardin (1994), Isabel Carvalho Guerra (2006), Jorge Vala (1986), etc. Tratámos de descodificar, desde logo, os factores inerentes à problemática da actividade docente em contexto escolar que nos ajudassem a compreender a lógica social dos fenómenos mencionados pelos professores nos questionários e entrevistas, entre outros registos e anotações. Partindo dos instrumentos anteriormente referidos foram identificados alguns aspectos de pormenor, nomeadamente, o isolamento e o individualismo profissional, os obstáculos e condicionalismos colocados ao trabalho cooperativo e colaborativo, entre outros assuntos relacionados com o trabalho em equipa. Os grupos identificados, num total de cinco – Português, Inglês, Matemática, Filosofia e Electricidade/Informática –, constituem o *corpus empírico* central do estudo, retratando as experiências pessoais e profissionais dos professores em contexto escolar, nomeadamente, as situações de isolamento e individualismo, o défice de participação em projectos e trabalhos de grupo, a duplicação de funções, de cargos e de papéis desempenhados, a descrença e a desmotivação profissional face ao sistema educativo, entre outros assuntos de realce. Foram tidos em conta alguns factores promocionais do trabalho cooperativo na profissão docente, como a vantagem da existência de actividades de carácter lúdico-pedagógicas ao nível de escola (nos grupos disciplinares e de docência), a planificação em conjunto, a participação em reuniões e projectos curriculares de turma, a troca e partilha de materiais, recursos e experiências profissionais. Com base na descrição das suas experiências pessoais e profissionais em contexto escolar, os professores intervenientes no estudo apontam outros indicadores de análise e reflexão crítica, nomeadamente:

- as dificuldades e os obstáculos encontrados no exercício da profissão docente;
- os condicionalismos do sistema educativo;
- a obrigatoriedade de cumprimento de programas;

a diminuição de horas de trabalho individual;
a organização e gestão de horários;
a carga horária;
o défice verificado no âmbito do complemento e da formação inicial dos professores;
a falta de compreensão mútua em relação aos problemas socioprofissionais;
o número de professores com vários níveis de ensino nos cursos EFA;
a falta de flexibilidade dos currículos de estudo;
a falta de modelos referenciais ao nível da constituição de equipas pedagógicas;
a inexperiência profissional, entre outras razões conducentes ao isolamento e individualismo docente.

Assim, nas páginas seguintes propomos-nos apresentar o contributo dos docentes intervenientes no estudo a partir das respostas às questões colocadas aquando da formulação inicial dos objectivos e propósitos da investigação. Segundo Estrela (1994:132) “esta perspectiva exige a utilização de novos mecanismos que possibilitem a passagem rigorosa do *plano descritivo* para o do *interpretativo*. A preocupação fundamental é determinar elementos significativos que nos possibilitem a construção de interpretações das expressões do indivíduo em situação”. Assim, a apresentação e análise dos resultados não visa apenas a identificação das causas e dos factores sociológicos associados aos fenómenos anteriormente referidos (isolamento, individualismo e trabalho cooperativo) como também a disponibilização de dados empíricos que deverão ser pensados e interiorizados pelos professores, nomeadamente em sede dos departamentos curriculares e a nível dos grupos disciplinares e de docência para, posteriormente, serem implementadas medidas e recursos pedagógicos de eleição, com vista à melhoria e consolidação da prática lectiva.

Neste contexto, entendemos que a opinião dos professores constituiu uma *mais valia* para o enriquecimento do estudo, nomeadamente, a sua experiência pessoal e profissional, bem como a importância e o significado pedagógicos que atribuem ao contexto socioeducativo da escola. Deste modo, e partindo das suas experiências e saberes (pessoais e profissionais), o foco de análise recai, fundamentalmente, sobre o material empírico recolhido ao longo da pesquisa empírica. Esteves (2006:120) considera que “a interpretação dos resultados da análise de conteúdo subordina-se necessariamente, em primeiro lugar, à procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas”.

Apresentamos no **Anexo V** um conjunto sistemático de quadros de categorias e de indicadores, tendo como objectivo o tratamento das respostas dos *vinte* participantes e a clarificação do conteúdo da mensagem. Esteves (2002:230) considera que “uma categoria é uma noção geral resultante de um esforço intelectual para integrar indicadores que se originam nas unidades de registo recortadas nas mensagens. As categorias representam, portanto, o nível mais elevado de simplificação dos discursos analisados e, enquanto dimensões gerais, são preenchidas de sentido em função dos indicadores que as constituem”. Neste âmbito, procurámos incidir o olhar sobre as condições contextuais da pesquisa empírica com particular interesse nos dados e nos registos julgados fundamentais para o estudo. A partir daqui foi possível entender a lógica dos discursos dos professores participantes, as suas inquietações e ansiedades, as suas motivações e perspectivas profissionais. No quadro destas considerações foram identificadas diversas perspectivas de análise, a começar pelas categorias racionais, psicológicas, psicossociológicas, linguísticas e profissionais que caracterizam o discurso produzido pelos intervenientes. Para Afonso (1994:149) “os procedimentos básicos da organização de dados consistem nos processos de categorização e de codificação. A categorização implica o processo de fazer distinções relativas às unidades básicas de informação”. Segundo Manuela Esteves (2006:109) “em termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos da investigação”. Neste âmbito, os esquemas, os instrumentos de recolha, análise e interpretação dos dados serão apresentados nas páginas seguintes, tendo em conta os objectivos da pesquisa inicialmente traçados. Por isso, interessa-nos salientar que os pressupostos identificados adiante procuram conferir à investigação uma objectividade hermenêutica, tendo em linha de conta que a *análise de conteúdo* sustenta diversas categorias, indicadores e unidades de registo extraídos das respostas aos questionários que fornecem uma perspectiva coerente das ideias e opiniões dos interlocutores:

- as culturas profissionais docentes;
- as culturas de escola;
- o fenómeno «departamentalização» organizacional;
- a teoria da «balcanização» dos grupos disciplinares;
- as causas/razões do isolamento e individualismo profissional;
- o egoísmo didáctico;

- a autonomia profissional;
- as obstáculos ao trabalho cooperativo;
- os condicionalismos socioprofissionais;
- a carga horária;
- o elevado número de alunos por turma;
- a coesão social e profissional do professor;
- o aumento e ou diminuição da auto-estima;
- as vantagens e as desvantagens do trabalho cooperativo e em equipa;
- os meios facilitadores do trabalho cooperativo;
- os medos e as resistências à mudança.

As informações recolhidas dos questionários, das observações empíricas e notas de campo e das entrevistas individuais e por *focus group* permitiram-nos ajustar os diversos campos de análise, quer sejam os psicológicos, os biográficos, os sociais e profissionais. Assim, e segundo a literatura científica, estamos de acordo com Estrela (1994:455), ao considerar que “na entrevista, a unidade de contexto poderá corresponder à resposta a uma pergunta. No entanto, muitas vezes, torna-se necessário atender ao sentido das respostas antecedente e seguinte”. Deste ponto de vista, percebemos que era fundamental centrarmo-nos sobre as respostas dos professores e, a partir delas, construirmos as estruturas de interpretação, de análise e de compreensão do conteúdo analítico. Para a avaliação do comportamento e da opinião dos professores achámos por bem estabelecer uma relação dialéctica entre as categorias e os indicadores de análise, em função dos quais descrevemos todo o campo semântico dos conceitos. Assim, e tendo em conta as reflexões produzidas anteriormente, podemos afirmar que esta interacção permitiu-nos reproduzir o pensamento dos professores acerca do problema em apreço, nomeadamente os factores circunstanciais que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, os meios facilitadores do trabalho cooperativo, os pontos fortes e fracos, os obstáculos e constrangimentos verificados ao nível do trabalho docente e as razões subjacentes ao isolamento e individualismo profissional. A este propósito, podemos afirmar que as opiniões e estratégias apresentadas pelos professores, bem como o plano de acção de melhoria que estabelecem nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, procuram responder aos desafios associados à profissão docente. Deste modo, os esforços para a obtenção das respostas dos professores incidem sobre os estados psicológicos e emocionais, afectivos e motivacionais dos respondentes dado que o contexto

social e profissional constituía, *a priori*, um factor de elevada importância fenomenológica. Consideramos que as questões iniciais eram de extrema importância do ponto de vista do *profissionalismo* e da *profissionalidade* docente e centraram-se, numa primeira análise, *a montante* dos condicionalismos associados ao trabalho do professor na escola e, numa segunda fase, *a jusante* dos pressupostos (micro e macro) que estarão na base do isolamento e do individualismo profissional. Assim, e dadas as razões circunstanciais, as entrevistas realizadas situaram-se num campo dialéctico onde foi possível “discorrer” sobre os pressupostos pessoais, sociais e motivacionais que condicionam a profissão dos professores em contexto escolar. Esta situação levou-nos, desde logo, a explorar os mecanismos utilizados pelos professores no quadro do processo de ensino e de aprendizagem, a acção e as relações de trabalho estabelecidas nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Para o efeito, seria fundamental compreender o modo de ser e de estar do professor na escola e na profissão a partir das trajectórias de vida. De todo o modo, e apesar de não conhecermos aprofundadamente os factores exógenos e endógenos associados à tipologia do trabalho cooperativo e à especificidade do isolamento profissional, as hipóteses levantadas nas entrevistas individuais e por *focus group* procuram compreender a arquitectura funcional da actividade profissional docente, a vários domínios: as condições físicas e psicológicas, as infraestruturas existentes, os “vícios de forma” relativos ao trabalho realizado, as causas do isolamento e individualismo profissional. Tendo em atenção este quadro valorativo apresentamos adiante o pensamento dos professores, onde os sujeitos procuram responder descomplexadamente aos variadíssimos fenómenos e variáveis da sua vida profissional e social na escola. Assim, e dando sequência aos procedimentos metodológicos do estudo, damos conta da importância das entrevistas realizadas. Para complementar este raciocínio, citamos o pensamento crítico de Jones (1985:46) ao considerar que “para compreender as concepções da realidade da outra pessoa, o melhor que podemos fazer é perguntar-lhe (...) e perguntar-lhe de tal forma que podem falar-nos com as suas palavras e num nível de profundidade que persiga o rico contexto que é a essência dos significados”.

Quadro nº 1 – Mapa epistemológico para a compreensão da pesquisa

PROBLEMÁTICA	QUESTÕES	OBJECTIVOS/CONHECIMENTO
As condições de trabalho na escola; contexto psicológico e emocional.	<i>Perspectivar</i> sobre o contexto institucional e a mentalidade docente sobre o trabalho cooperativo na profissão docente.	Conhecer a cultura de Escola, a predisposição psicológica dos docentes Perceber as fragilidades, os pontos fracos e obstáculos ao trabalho cooperativo.
Isolamento, individualismo.	<i>Questionar</i> sobre o sentido e significado de <i>isolamento, individualismo e cooperação</i> na docência.	Compreender a percepção dos professores sobre o trabalho isolado e individualismo profissional.
Razões do isolamento profissional.	<i>Interrogar</i> sobre as causas do <i>isolamento/individualismo</i> na cultura profissional docente.	Perceber as razões do isolamento docente.
Abordagem aos modos típicos e atípicos da profissão docente.	<i>Problematizar</i> sobre os “vícios de forma” na cultura na profissional docente.	A percepção dos docentes sobre os modos típicos e atípicos da profissão: <i>conservadorismo</i> , as rotinas, o <i>individualismo</i> e <i>isolamento</i> .
Cultura e práticas pedagógicas dos docentes.	<i>Compreender</i> as razões para a ausência de práticas de trabalho em equipa e partilha de experiências profissionais.	Saber se a ausência da cultura cooperativa está ou não ligada à formação inicial dos professores.
Desafios socioprofissionais.	<i>Reorientar/reavaliar</i> a possibilidade de uma acção “concertada” para a prática pedagógica do <i>trabalho cooperativo</i> .	Perceber a motivação intrínseca dos docentes para o trabalho cooperativo e em equipa.
Abordagem às estratégias pedagógicas.	<i>Questionar sobre</i> a diversificação de estratégias que minimizem o <i>isolamento</i> na profissão docente.	Saber se é viável ou não a criação de meios e estratégias que reduzam o isolamento docente.
Cultura dominante.	<i>Direccionar</i> contributos dos professores para uma <i>cultura de cooperação dominante</i> no espaço escolar.	Saber se as práticas profissionais e pedagógicas contribuem para a cultura cooperativa.

1.9. Síntese do percurso metodológico

Com base nos objectivos traçados inicialmente os quadros conceptuais apresentados adiante permitir-nos-ão situar e desenvolver toda a problemática em análise tendo em conta os pressupostos de pesquisa empírica que serão abordados mais à frente.

Depois do percurso efectuado nas páginas anteriores entendemos sublinhar os aspectos que definem o plano geral desta investigação, os objectivos gerais e específicos, o registo de metodologias, de técnicas e de estratégias que utilizámos. Assim, foram tidos

em conta um conjunto de instrumentos de pesquisa como forma de facilitar a compreensão da relação dialéctica entre o trabalho cooperativo, o individualismo e o isolamento na profissão docente, conforme apurámos na análise de conteúdo e nas grelhas de avaliação dos dados.

Os pontos assinalados adiante constituem um quadro sistemático criado com o objectivo de obter informações pertinentes para a interpretação da situação em estudo. Assim, os procedimentos empíricos adoptados visam clarificar a *análise de conteúdo* dos dados recolhidos ao longo da pesquisa, tendo em consideração as categorias e os indicadores relativos a cada uma das técnicas de recolha de informação utilizadas: os questionários, as entrevistas individuais e por *focus group*. Neste âmbito, o ponto de partida da análise teve em apreço uma matriz metodológica alicerçada em alguns vectores:

Construção do modelo de análise sobre o *problema em estudo* a partir de uma abordagem de natureza qualitativa (leitura atenta de obras e de autores referidos na revisão da literatura; análise teórico-conceptual de questões e categorias relativas aos fenómenos em estudo: trabalho cooperativo, cultura de colaboração, isolamento, individualismo, cultura de escola, trabalho em equipa).

Como forma de clarificar o tema central – *o trabalho cooperativo na profissão docente* – desenvolvemos a pesquisa a partir das técnicas de observação, da aplicação de questionários exploratórios e de entrevistas, sendo valorizado o registo da observação empírica segundo os propósitos descritos em Albano Estrela (1994). No que se refere à observação directa tínhamos como alvo as conversas entre os professores, as reuniões de grupo, as reuniões de departamento, as reuniões do conselho de turma e do conselho pedagógico.

Procedemos ao **registo etnográfico** sobre as práticas pedagógicas implementadas pelos docentes no quadro do trabalho desenvolvido nos grupos disciplinares e conselhos de turma, bem como nos projectos e actividades institucionalizados pela escola.

A **problemática em análise** foi consolidada a partir de um estudo comparativo entre os dados recolhidos das entrevistas, dos questionários, das observações e notas de campo com o relato teórico de autores citados na bibliografia.

A **análise das informações e a reestruturação dos dados** recolhidos permitiu avaliar, construir e compreender as evidências empíricas sobre a natureza e as várias tipologias de trabalho existentes na escola.

A **conclusão final** do estudo corresponde ao esforço levado a cabo para a apresentação e discussão dos dados da análise, com base na fiabilidade dos dados e dos registos empíricos recolhidos ao longo da investigação. Procurámos evidenciar as lições aprendidas e a perspectiva de autores (revisão da literatura), e a partir delas assinalar algumas recomendações finais.

Deste modo, foi possível analisar e compreender o *trabalho cooperativo na profissão docente*, de forma coerente e sistemática, a partir de situações reais vivenciadas pelos professores nas circunstâncias diversas, quer ao nível da troca de experiências e de saberes, quer ao nível da sua participação na produção de materiais pedagógicos e interactivos, como *filmes, DVD, PowerPoint, transparências, vídeos, excertos de filmes*, entre outros recursos educativos afins. O quadro referencial da investigação procurou abordar directamente o grau de envolvimento e de participação dos docentes no âmbito do *trabalho cooperativo* nos grupos disciplinares e de docência e nos conselhos de turma. O processo de abordagem ao tema em estudo teve em conta a implementação de mecanismos de *rigor*, no que diz respeito aos objectivos, de *eficiência*, no que diz respeito a meios e de *eficácia*, no que diz respeito a resultados. Ao longo da pesquisa procurámos conferir relevo ao tema em debate, sobretudo, no quadro da interacção de práticas profissionais, dos fenómenos e dos acontecimentos subjacentes à tipologia de trabalho implementada nos grupos disciplinares e conselhos de turma.

Quanto ao tratamento dos dados, usámos a análise de conteúdo que segue, entre outras, as coordenadas científicas de Bardin (1994): pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. As questões centrais do estudo foram direccionadas para a compreensão dos factores em contexto acerca da cultura profissional e do trabalho docente implementados na Escola Secundária onde decorre o estudo. Consideramos, a propósito, que a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica se propõe privilegiar, nas suas linhas mestras, a vertente da qualidade e eficácia desta investigação em termos da sua adequação, justeza e acção explícita como mais um contributo para a promoção da qualidade do Ensino e da Educação para os nossos dias. Desde logo, apostámos em investir num conjunto de factores passíveis de influenciar e melhorar os modos de actuação dos professores da Escola Secundária nº 1, Pedro Nunes, em especial na sua interrelação com os pares, apesar da complexidade e da multidimensionalidade inerentes à natureza do estudo. De uma forma

sintética, explicitamos, abaixo, os principais objectivos que norteiam a nossa análise no decurso da presente pesquisa, inserindo ainda um quadro-síntese:

compreender as estratégias de organização e gestão do trabalho cooperativo dos docentes em contexto escolar (departamentos curriculares, grupos disciplinares, reuniões de níveis, conselhos de turma, conselho pedagógico).

entender o sentido que os docentes conferem à prática profissional, nomeadamente o que aparenta contornos de trabalho cooperativo.

identificar as causas/factores do trabalho cooperativo, individual e isolado na profissão docente.

analisar as lógicas da decisão, do poder e da responsabilidade dos professores no contexto de ensino e aprendizagem dos alunos.

registar as metodologias, as estratégias e outros suportes didáctico-pedagógicos que os professores podem colocar à disposição uns dos outros.

Quadro nº 2 – Design metodológico da pesquisa: recolha de informação

Questionários (resposta aberta)	Entrevistas Individuais (semidirectivas)	Entrevista em profundidade	Entrevista por <i>Focus Group</i>	Observações/ /Notas de Campo
Vinte Professores <i>4 Professores x 5 Grupos Disciplinares</i> a) Português b) Inglês c) Matemática d) Filosofia e) Electricidade/ /Informática	Cinco Professores <i>Cargos e Funções:</i> a) Gabinete de Avaliação de Escola b) Área de Projecto e Plano Anual Actividades c) Estágios Profissionais d) Coordenação dos Directores de Turma	Um professor <i>Cargos/ Funções:</i> a) Ex-Presidente C.Executivo b) Coordenador do Gabinete de Avaliação de Escola (GAE).	Seis Professores <i>Cargos e Funções:</i> a) Provedoria b) Centro de Produções c) Fotografia d) Estágios Profissionais Desporto e) Ciência Viva f) Sala de Estudo	Recoha informação a) Departamentos Curriculares b) Grupos Disciplinares c) ConselhoTurma d) Sala de Estudo e) Conselho Pedagógico f) Sala Professores

A fim de que os elementos referentes aos questionários, entrevistas, observações e notas de campo pudessem integrar uma estrutura formal coesa sob o ponto de vista metodológico e da leitura do texto entendemos remeter para os anexos os quadros sínteses de categorias, categorização e sinopses, com a finalidade de estabelecermos maior abrangência e sobriedade científica aos assuntos em destaque. Procurámos, assim, identificar e organizar os conceitos de maior relevo sobre as expectativas e objectivos dos professores intervenientes no estudo, o grau de participação em tarefas didácticas e pedagógicas nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, as interacções no âmbito do trabalho cooperativo e colaborativo, bem como as suas reacções no que dizem respeito ao isolamento e individualismo profissional docente. Com este propósito pretendemos salientar o papel fundamental dos professores no quadro das suas actuações formais e informais, nos respectivos grupos disciplinares, nos conselhos de turma e nas tarefas específicas com os alunos em sala de aula. A opção por um sistema de categorias e de quadros sinópticos releva os nossos interesses sobre os pressupostos iniciais em razão daquilo que constitui as práticas dos professores. Estávamos, assim, interessados em estudar as percepções qualitativas dos professores sobre as rotinas do trabalho docente desenvolvido nos departamentos curriculares, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Neste âmbito, e para uma compreensão mais aprofundada dos contextos em análise, optámos por uma *triangulação* metodológica que tende a reunir e sistematizar os contributos provenientes dos questionários, das entrevistas individuais e por *focus group*, das observações empíricas e notas de campo. Esta sistematização tornou-se especialmente relevante na medida em que nos permitiu apresentar a intervenção dos professores a partir das narrativas localizadas, as entrevistas, sob o ponto de vista das suas experiências pessoais e profissionais, das atitudes e comportamentos, dos valores e percepções. Em nosso entender, esta perspectiva reiterou também uma visão partilhada dos professores no âmbito da sua intervenção e reflexão sobre a problemática em estudo, nomeadamente nos domínios e contextos do processo de ensino e de aprendizagem. Lembramos, mais uma vez, que se justifica o interesse pela apresentação dos referidos quadros sínteses em anexos como forma de respeitar o *design* metodológico entre a vertente teórica e a vertente empírica que caracterizam o estudo na sua génese.

Os sujeitos entrevistados são professores do Quadro de Nomeação Definitiva com largos anos de serviço na escola onde decorre a investigação. Os motivos da escolha e selecção destes sujeitos decorrem do conhecimento da sua pessoa, do trabalho realizado na escola e da sua experiência profissional. Outra motivação associada resulta do grau de

confiança profissional estabelecida com o investigador que ao longo destes últimos anos, tendo sido possível desenvolver alguns projectos e actividades ao nível das estruturas intermédias na escola.

Para a realização do estudo decidimos escolher os instrumentos de recolha de informação (questionários, entrevistas individuais e por *focus group* e notas de campo) que nos permitam conhecer melhor a prática e a cultura educativa dos professores ao nível do trabalho cooperativo bem como pensamento dos professores sobre o fenómeno do individualismo e do isolamento profissional na actividade docente. Neste contexto, apresentamos adiante os procedimentos metodológicos utilizados na interpretação descritiva dos dados recolhidos tendo como foco de análise os problemas identificados ao longo da pesquisa.

2. O Campo de estudo – A Escola

Do ponto de vista teórico-conceptual a questão da investigação centra-se sobre a problemática do *isolamento profissional versus trabalho cooperativo e colaborativo* na actividade docente, em razão dos condicionalismos e de outros pressupostos associados a esse tipo de fenómenos no espaço físico que é a Escola seleccionada, que apresentaremos de seguida.

2.1. Contexto físico

Situamos a pesquisa empírica numa Escola Secundária da região da Grande Lisboa, concretamente no Concelho de Sintra, procurando-se aprofundar uma reflexão crítica sobre o que pode ou não ser considerado trabalho cooperativo na profissão docente e os motivos conducentes ao isolamento e individualismo profissional. Trata-se de uma Escola Secundária localizada numa Freguesia do Concelho de Sintra que tem tido, nos últimos anos, um crescimento demográfico exponencial, constituindo-se, assim, como uma das mais populosas da região. Desde sempre a escola foi procurada pela qualidade dos cursos que oferece, como também pela diversidade dos mesmos, sendo uma escola de referência na

área da Electricidade e Electrónica, das Artes, da Informática e do Desporto. A escola foi criada em 1986, tendo uma arquitectura de origem nórdica que define um estilo estético muito padronizado há uns vinte e tal anos atrás. Na sua origem ministrava apenas o 3º ciclo do ensino básico e só em 2000-2001 passou a proporcionar, exclusivamente, o ensino secundário, centrando o foco curricular nos cursos científico-humanísticos, em regime diurno e nocturno. Assim, e como oferta curricular, a Escola disponibiliza também outros cursos, nomeadamente, o tecnológico, os profissionais e os cursos de educação e formação de adultos (EFA). O crescimento económico verificado nos últimos anos teve reflexos no aumento demográfico da população escolar que é caracterizada pela grande diversidade e multiculturalidade sociocultural e sociolinguística. A distribuição dos espaços foi feita a partir de estruturas compostas por blocos com dois pisos, à excepção do pavilhão E, do Refeitório e do Pavilhão Gimno-Desportivo. De entre os vários pavilhões que constituem o corpo físico desta escola, cinco estão vocacionados para actividades lectivas, um pavilhão destinado aos serviços administrativos onde também funciona o Centro de Recursos Educativos (CRE), um pavilhão onde se encontra o Refeitório e a Sala de Convívio dos alunos e, por último, um pavilhão Gimno-Desportivo equipado para a prática de várias modalidades desportivas. Ao nível do Centro de Recursos Educativos funcionam diferentes núcleos agregados com espaços e equipamentos específicos, nomeadamente: a rádio, o jornal, o centro de produção, a fotografia, o teatro (inicialmente), o clube de artes plásticas, infografia e fotografia. Ao longo dos anos, a escola tem vindo, progressivamente, a adaptar-se a outras necessidades complementares, modificando e humanizando os seus espaços físicos, lúdicos e culturais. Embora continue dotada de óptimos espaços oficinais e laboratoriais, perfeitamente equipados com o que de melhor existe no “*parque escolar*”, nota-se, apesar disso, que o Órgão de Gestão tem feito um esforço significativo para modernizar os serviços e infra-estruturas ao nível da plataforma *multimédia* e também ao nível das tecnologias de informação e de comunicação. A escola tem apostado claramente numa modernização dos serviços administrativos, tendo procedido à requalificação do espaço, que passou a funcionar segundo um sistema de atendimento personalizado do público (pais, alunos, encarregados de educação, professores, funcionários, empresas, etc.) com todas as áreas funcionais informatizadas tendo apostado na gestão nominal de processos, sob responsabilidade dos funcionários da Secretaria. Esta alteração profunda traduziu-se numa melhoria qualitativa dos serviços prestados, cujo mérito é amplamente reconhecido pelos pais e encarregados de educação, pelos utentes em geral, e elogiado

também pelos organismos da autarquia (Junta de Freguesia e Câmara Municipal) e do Ministério da Educação.

2.2. Alunos

No ano lectivo de 2010-2011 a escola possuía no 10º ano, 389 alunos em regime diurno, 308 alunos no 11º ano, regime diurno, 325 no 12º ano, regime diurno, num total de 1022 alunos. Nos cursos profissionais estão inscritos 162 alunos, nos cursos tecnológicos 77 alunos. Nos Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) estão inscritos 216 alunos em regime nocturno, pós-laboral. O número total de alunos é de 1477. No ano lectivo 2011-2012 verificou-se um ligeiro decréscimo em relação ao número total de alunos segundo os dados disponibilizados pelo Gabinete de Avaliação de Escola – o GAE – cuja coordenação é da responsabilidade do investigador. Neste âmbito, a população escolar que procura a escola é heterogénea e originária das zonas geográficas vizinhas e de algumas regiões periféricas. O universo é formado por alunos de grupos culturais diversos, sendo a maioria de origem lusa e outros originários dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), do Brasil, do México, da Ucrânia e outros, num total de 17,2%. Com base nos estudos disponibilizados pelo Gabinete de Avaliação de Escola²⁵ o processo de integração social e escolar destes alunos levou o órgão de gestão a criar estruturas intermédias de apoio social e pedagógicas orientadas para esta diversidade multicultural e linguística. Do mesmo modo, e no que diz respeito às habilitações académicas conhecidas, constatamos que, segundo os dados do GAE, 59% dos pais e encarregados de educação possuem formação ao nível do ensino secundário ou superior e 44,6% desenvolvem atividades profissionais de nível superior e intermédio, sendo que a média de escolaridade se situa nos 11,06 valores. Nesta medida, em 2010-2011, ano lectivo para o qual há referentes nacionais calculados para as variáveis de contexto, a população discente desta escola situava-se na mediana nacional, em termos de habilitações e qualificações de nível superior das famílias de origem. Nestas circunstâncias, e quanto às profissões de nível superior e intermédio, a percentagem dos pais e encarregados de educação que as exercem situa-se também acima da mediana nacional. Com efeito, e partindo de uma caracterização sociocultural mais abrangente, constatamos que o grupo étnico de alunos é

²⁵ Cf. Dados disponibilizados pelo Boletim do GAE (2011-2012).

diferenciado, segundo informações referidas anteriormente. Destacam-se pela positiva os aspectos relacionados com as raízes culturais e antropológicas dos alunos e das suas famílias, nomeadamente a língua materna, a língua de escolarização, a tradição e diversidade linguística, os hábitos e os costumes impregnados no seio da comunidade familiar. Pelo exposto, os dados relativos ao esforço feito pelo órgão de gestão da escola, bem como o meio socioeconómico onde vivem, terão sido decisivos para a integração escolar dos alunos. Destacamos, assim, o nível de instrução e de escolaridade dos seus pais e encarregados de educação, os apoios sociais concedidos pela escola, bem como a motivação para os estudos e participação nas actividades extra-curriculares como o jornal, a rádio, o teatro, o voluntariado, que constituem factores de grande relevo no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e na sua formação pessoal e social. Esta abordagem define o tipo de diversidade sociocultural e sociolinguístico com que a escola e os professores lidam no seu dia a dia.

Quadro nº 3 – Alguns dados sobre os alunos

	Nº alunos	Sexo		Origem	
		F	M	Portuguesa	Não Portuguesa
Total 10º:	501	237	264	401	100
%		47,3	52,7	80,0	20,0
Total 11º:	355	191	164	240	119
%		53,8	46,2	67,6	32,4
Total 12º:	334	136	198	291	43
%		40,7	59,3	87,1	12,9
TOTAL:	1190	564	626	932	258
%		47,4	52,6	78,3	21,7

Nota: os dados referidos no quadro apresentado acima mostram a realidade da Escola em números de acordo com os dados disponibilizados pelo Gabinete de Avaliação de Escola (GAE) num universo escolar dividido em três grupos de alunos do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

2.3. As famílias

Quadro nº 4 – Composição do agregado familiar

		Agregado Familiar				
Ano de escolaridade	Nº alunos	mais 5	5	4	3	Monoparentais
10º:	501	30	82	195	128	66
%		5,99	16,37	38,92	25,34	13,38
11º:	355	27	35	159	73	61
%		7,61	9,86	44,79	20,56	17,18
12º:	334	15	26	123	96	74
%		4,49	7,78	36,82	28,75	22,16
TOTAL:	1190	72	141	482	340	155
%		6,05	11,86	40,50	28,57	13,02

Nota: os dados inscritos no quadro anterior referem-se ao número e percentagem dos elementos que compõem o agregado familiar dos alunos

Quadro nº 5 – Escolaridade dos pais e EE

Escolaridade dos pais e EE (valores em %)													
	Nº alunos	Doutoramento		Mestrado/ /Licenciatura		Médio Superior		Secundário		Básico		1º ciclo	
		Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Total 10º:	501	0,0	0,2	7,6	13,6	00,0	1,4	17,6	25,3	13,4	25,3	6,6	8,8
Total 11º:	355	,0,6	0,0	13,8	17,7	20,3	3,9	24,8	29,6	21,7	21,1	6,2	7,3
Total 12º:	334	,0,0	0,0	15,9	21,0	0,03	1,2	24,6	28,1	22,2	27,8	9,0	7,5
TOTAL:	1190	0,3	0,1	19,4	21,3	2,0,6	2,7	35,7	34,6	30,2	31,3	11,8	10,1

Nota: os dados revelados no quadro anterior referem-se ao grau de escolaridade dos elementos que compõem o agregado familiar dos alunos.

2.4. Pessoal não docente

No ano lectivo de 2010-2011, a escola possuía 63 funcionários não docentes. Destes funcionários, catorze são funcionários administrativos, treze do Quadro e um Contratado. Os assistentes operacionais (antigo pessoal auxiliar de acção educativa) são num total de quarenta e seis do Quadro, dois com contrato a termo certo (*cte*) e ainda uma Psicóloga para os Serviços de Orientação Vocacional, UNIVA, colocada na escola desde 2006.

2.5. Pessoal docente

No ano lectivo de 2010-2011 o corpo docente era constituído por um total de 163 professores, sendo que 121 são do Quadro, 6 do QZP (Quadro de Zona Pedagógica) e 36 são Contratados. A escola possui um corpo docente estável, preenchendo níveis de assiduidade muito bons, na medida em que não comprometem a organização e gestão pedagógica das actividades escolares. As informações referentes à faixa etária, aos anos de tempo de serviço e aos anos de experiência profissional encontram-se na página seguinte, segundo os dados de pessoal em exercício de funções cedidos pelos serviços de Secretaria da escola. No quadro do Decreto-Lei nº 75/2008 foram criados quatro (mega)departamentos, constituídos por: Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Expressões, Departamento de Línguas e Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, tendo alterado a estrutura das representações sociais e profissionais dos professores no espaço escolar.

2.6. Da identidade profissional do investigador

Revelamos, por ora, algumas anotações sobre a identidade profissional do investigador que é licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Lisboa, mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia da mesma Universidade, pós-graduado em Filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa, com 22 anos de serviço, os últimos dez dos quais na escola onde decorre o estudo. Esteve vários anos ao serviço do Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação (DES), actual GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), na elaboração das provas de exames nacionais

da disciplina de Comunicação e Difusão. Durante dois anos e meio foi coordenador do Departamento de Humanidades, com assento permanente no Conselho Pedagógico em representação das disciplinas de Filosofia, História, História da Cultura e das Artes e Psicologia. Nos últimos anos tem leccionado as disciplinas de Introdução à Filosofia dos 10º e 11º anos, Psicologia A dos 10º, 11º e 12º anos do curso Tecnológico do Desporto e Psicologia B do 12º ano dos cursos científico-humanísticos. Para além da coordenação do jornal escolar integra também a equipa do Gabinete de Avaliação de Escola (GAE) na qualidade de coordenador, onde os assuntos e os propósitos de natureza educativa e pedagógica da vida escolar dos alunos são pensados, discutidos e apresentados no final de cada período lectivo, de acordo com a própria realidade social e cultural da comunidade escolar e educativa.

Esta experiência de trabalho teve algumas vantagens na medida em que contribuiu para o crescimento pessoal, social e profissional do investigador enquanto professor da escola em questão, o que também lhe permitiu um conhecimento por dentro das pessoas, seus contextos e práticas. As desvantagens prendem-se com a maior dificuldade de se manter um olhar crítico, mais distanciado, sobre o contexto social que se integra e que é objecto de pesquisa empírica (a escola), situação que foi sendo ultrapassada no confronto directo com a posição dos professores sobre os vários aspectos da vivência escolar e profissional e por uma postura de vigilância crítica permanente sobre o processo de pesquisa. Nesta medida, as discussões em torno da temática em estudo – “o trabalho cooperativo *versus* o isolamento profissional” – motivaram-no a traçar uma linha de investigação qualitativa sobre as *causas* e os *porquês* de certos fenómenos que, directa ou indirectamente, interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, e a partir dos contributos de colegas seleccionados para a pesquisa, foi sendo possível implementar diversos campos de recolha, análise e interpretação dos dados relativos aos modos de actuação destes profissionais, quer seja no âmbito dos grupos disciplinares, quer seja no âmbito dos conselhos de turma. O investigador procurou encontrar as respostas para o problema inicial, tendo procurado manter uma perspectiva crítica e distanciada acerca dos fenómenos empíricos observados. A este nível, o aprofundamento das questões permitiu-lhe identificar os pontos fortes e fracos que caracterizam o trabalho dos professores, em razão dos dados recolhidos e, a partir dos quais, serão apontadas algumas estratégias de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As suas particularidades pessoais e profissionais fizeram-no rentabilizar alguns contributos de colegas dos vários departamentos pelo conhecimento das realidades sociais de cada grupo disciplinar e pela interacção pedagógica que soube manter ao longo dos tempos.

Deste modo, grande parte dos resultados obtidos neste estudo deriva desse conhecimento e da sua experiência de campo, tendo em conta, também, as capacidades dos professores envolvidos no estudo, nomeadamente as suas características e as experiências pessoais e profissionais em contexto escolar.

2.7. Os participantes: características e critérios de selecção

As razões de selecção dos participantes justificam-se por um conjunto de factores endógenos que caracterizam os grupos de Português, Inglês, Matemática, Filosofia, Electricidade/Informática. Deste modo, considerámos relevante a caracterização dos sujeitos participantes no estudo, a sistematização das questões de investigação científica e a elaboração do plano epistemológico de desenvolvimento do estudo que nos permitam ajustar a sobriedade na análise e apresentação dos resultados. Ao usarmos uma metodologia interpretativa procurámos, sobretudo, as respostas às “causas” e aos “porquês” acerca dos fenómenos em análise. Para nós, tratava-se de compreender *in loco* as culturas profissionais docentes nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Lima (2000:69) considera que “as culturas dos professores diferem, não só entre as escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola”. Assim, e para a realização dos questionários foram escolhidos um total de *vinte* professores, de *cinco* grupos disciplinares referidos anteriormente. Destes grupos foram entrevistados *cinco* professores com experiência de gestão pedagógica complementar, nomeadamente, na Presidência do Conselho Executivo, na Presidência do Conselho Pedagógico, na Coordenação de Departamento, na Coordenação dos Directores de Turma e na Coordenação da Área de Projectos. Como foi referido anteriormente, de um modo geral, os professores seleccionados justificam-se, prioritariamente, pelo interesse e conhecimento que tínhamos das realidades e das vivências dos grupos disciplinares de onde são oriundos, tendo em conta a especificidade da tipologia de trabalho que praticam na escola.

De acordo com as informações recolhidas dos registos biográficos dos professores intervenientes no estudo e tendo em conta o ciclo de vida profissional a maioria situa-se entre os 10 e 22 anos de carreira nesta escola. Encontram-se na fase correspondente ao «activismo e questionamento» na medida em que, segundo Huberman (1992:42 - 47) “seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas”. A experiência didáctica, pedagógica e profissional dos professores, o desempenho de cargos e de tarefas

integram uma multiplicidade de razões para os interesses sociológicos que temos em relação à temática em estudo. Neste contexto, julgamos que são diferentes os sentidos e as percepções dos professores destes grupos disciplinares, no sentido em que a identidade profissional e social de cada grupo, a complexidade de tarefas e de funções dos diversos grupos disciplinares, as exigências e as situações contextuais variadas (cursos profissionalizantes, acompanhamento dos alunos em estágio nas empresas, a formalização de protocolos e de parcerias com as instituições), entre outras características, constituem as razões que nos levaram a escolher os professores assinalados. Assim, a partir deste conjunto de considerações, foi possível recolher e analisar a opinião diferenciada dos docentes acima referidos, a começar pela informação e conhecimento que têm sobre o conceito de isolamento profissional e de trabalho cooperativo. O núcleo temático da investigação levou-nos a situar o enfoque sobre os paradigmas teórico-conceptuais daquilo que é tido como trabalho cooperativo, individualismo e isolamento na profissão docente, em razão da tipologia de envolvimento e do grau de participação efectiva dos professores na cultura de Escola.

Os questionários foram aplicados a cada elemento dos cinco grupos, colocando a ênfase na necessidade de fazer emergir a importância dos fenómenos anteriormente referidos. Neste campo de abordagem científica, enfatizamos o exercício levado a cabo pelos docentes no âmbito de atitudes de cooperação inter-pares, a importância do diálogo e da aprendizagem partilhada, ou a própria concepção empírica da ideia de solidão na profissão docente. Tratando-se de uma investigação qualitativa, procurámos centrar o discurso a partir de uma abordagem processual e crítica sobre a realidade socioprofissional dos professores no seu quotidiano escolar. Destacámos o enfoque de análise sobre uma parte restrita da vida real destes profissionais em contexto escolar de forma que se possa compreender os seus comportamentos ao nível do trabalho cooperativo e em equipa. No quadro das metodologias qualitativas Guerra (2006:27) agrupa em quatro “os métodos do paradigma compreensivo nas ciências sociais, onde se poderão observar também diversos campos: o campo psicológico que permite isolar tipos psicológicos invariantes no espírito humano, como as reminiscências, a empatia, etc.; o campo hermenêutico, que interpreta o holismo semântico da cultura; o campo fenomenológico, que pretende apreender a lógica dos fenómenos subjectivos; e etnometodologia, que dá relevo à prática discursiva na esfera social, isto é às formas de utilização da linguagem”.

Como vimos, há motivos para crer que o trabalho em grupo é fundamental desde que se fomente a responsabilidade partilhada entre todos os membros, como forma de aprendizagem por *osmose* ou “contaminação” positiva, em razão do intercâmbio de ideias, troca de materiais

e de experiências profissionais, construção de críticas positivas, entre outros aspectos que se considerem fundamentais. Os resultados da análise apresentados adiante permitir-nos-ão confrontar os pontos de vista comuns ou diferenciados dos professores, não só quanto ao conteúdo da investigação, como também no que se refere aos modos, aos processos, às experiências individuais e às relações ético-profissionais na docência. O facto de os professores poderem reflectir sobre si mesmos num quadro fenomenológico daquilo que é considerado trabalho cooperativo e/ou isolamento profissional permitiu-nos uma reflexão crítica ponderada sobre as condicionantes da actividade socioprofissional dos professores na escola. Segundo as considerações de Lima (2009), no quadro da construção de equipas educativas, encontramos um registo sumário de análise que enaltece a ideia substantiva acerca do contexto dos professores em Portugal. Ou seja, o autor reitera a ideia de que o desenvolvimento isolado da prática profissional continua a predominar nas instituições educativas dos diferentes níveis de ensino.

Esta investigação procurou dar corpo a uma interpretação hermenêutica dos conceitos de colaboração, cooperação, isolamento e individualismo na profissão docente. Todavia, a nossa preferência pela interpretação epistemológica do conceito “cooperação na profissão docente” foi consciente e assinala o sentido e o significado pedagógicos do mesmo, sem minimizar o interesse pedagógico de outras categorias conceptuais acima identificadas. Pelo que nos foi possível perceber a cooperação entre colegas necessita ainda de assumir características qualitativas específicas que nem sempre estão presentes no trabalho de grupo. Inconscientemente, a maior parte dos professores integra um corpo profissional recentrado num modelo clássico de ensino muito individualizado. Algumas vezes, a colaboração entre si é forçada, quando deveria ser espontânea e voluntária. Encetamos, adiante, uma reflexão crítica sobre o carácter complexo da cultura profissional docente quanto à origem e às tipologias de trabalhos implementadas na escola, tendo em conta os factores de evolução nesse domínio, nomeadamente, psicossociais e relacionais que particularizam a acção educativa.

Com base nos instrumentos criados (questionários e entrevistas) para a recolha de opinião e de perspectivas dos professores verificámos que a maioria dos respondentes situa-se entre os 40 e os 56 anos, o que, em termos de provável etapa da carreira profissional tende a ser um período gratificante e produtivo. Ou seja, depois da fase de *estabilidade* os professores vivem o chamado período que corresponde à *maturidade* profissional cujas características conferem os domínios de “*estabilidade, activismo e questionamento*”, segundo Huberman

(2000:47). Diríamos que esta é a fase da actividade profissional docente solidamente inscrita na sua maturidade pessoal, tendo em conta o mundo de experiências/vivências educativas com os alunos e colegas da profissão. Para Marchesi (2008:36) nesta fase “o professor sente-se seguro no desenvolvimento do seu trabalho, já conhece uma variedade de métodos docentes, já estabeleceu relações positivas com alguns colegas e recebe normalmente o reconhecimento da maioria deles. É respeitado e ouvido nas reuniões e pode fazer propostas ajustadas à realidade educacional”. Outros estudos empíricos sobre a vida dos professores ajudaram-nos a compreender melhor a sua trajetória profissional ao longo dos anos, desde a saída da faculdade à entrada na carreira profissional. Por exemplo, segundo Dubar e Tripier (1998:237), “a relação entre as «trajetórias subjectivas», os «mundos vividos do trabalho» e as «concepções do saber profissional» desenha lógicas subjectivas que articulam o sentido atribuído ao trabalho, a antecipação do percurso profissional e as crenças sobre os saberes úteis”. Assim, entendemos que a incidência inicial sobre o percurso profissional docente reconceptualizaria uma nova proposta sobre a construção da identidade cultural dos professores. Neste caso, situámos a questão sob ponto de vista etnográfico e de “histórias de vida e identidades” na medida em que, para Ricardo Vieira (1999:74), inspirado em Hoggart, é necessário “conciliar os dois mundos culturais, o de origem e o de chegada”. O autor particularizou o conceito de «trânsfuga» (obra citada, p.74), referindo-se a Hoggart, para dizer que “é a escola que o retirou da sua cultura de origem sem todavia a renegar e, simultaneamente, sem renegar a sua própria trajetória e o seu sucesso”. Partindo da literatura empírica, todo este percurso marca o ciclo de vida profissional do professor que, desde a sua entrada na carreira pedagógica, passa por diversas fases ou “culturas”, num processo de interiorização de comportamentos, da construção da identidade profissional e amadurecimento psicológico.

3. Empiria: o que nos revelam os dados

Constitui uma máxima epistemológica conhecida a de que “os factos não falam por si sós”. Também a máxima – tão enraizada no senso comum – de que “contra factos não há argumentos” sabemos constituir, quando muito, uma “meia verdade”: os factos interpretam-se. O “real” não é transparente. E o trabalho da ciência consiste em utilizar todo um conjunto

de procedimentos que permitam, primeiro, “construir”/“aceder” àquilo que se convencionou apelar de “dados” para, de seguida, interpretá-los. Entre os procedimentos referidos temos, por exemplo, as precauções de ordem ética e o uso de instrumentos de recolha, registo e tratamento de informação. Os instrumentos de recolha de informação abaixo apresentados – questionários, entrevistas (individuais e colectivas; semi-directivas e em profundidade), observação e notas de campo – inserem-se num quadro metodológico de referência que nos permite promover uma reflexão sistemática sobre os dados recolhidos junto dos principais interlocutores e intervenientes no presente estudo.

3.1. Dos questionários

A nossa opção teve em conta uma informação mais sistematizada do ponto de vista do método científico. Nesta perspectiva, Albano Estrela (1994:99) considera que “os dados obtidos através dos questionários têm, pois, um valor relativo, mas constituem elementos de referência, que completam os que foram obtidos por outras vias”. Tentámos seguir as indicações sumárias da bibliografia especializada, tendo como ponto de partida a aplicação dos questionários como instrumentos de recolha e análise dos dados empíricos. Assim, o primeiro passo para um “estudo prévio” foi dado com a primeira versão da aplicação de questionário (pré-teste) a quatro professores escolhidos aleatoriamente. Este questionário foi construído com o propósito de recolher algumas informações prévias sobre o trabalho profissional docente em contexto escolar, tendo sido dada primazia a questões de natureza pedagógica (cultura organizacional de grupo: planificações em conjunto, definição de objectivos, construção de materiais didácticos), natureza social (dinâmica de trabalho em conselho de turma) e questões sobre o relacionamento inter-pessoal (indicadores como troca de materiais, ideias e experiências profissionais). Desde logo, o documento foi submetido ao juízo crítico destes colegas, tendo sido testado o grau de “razoabilidade” das questões, entre outros aspectos de natureza interpretativa da problemática em estudo. Tomámos a decisão de construir um questionário aberto, quer pela sua conveniência metodológica e científica, quer pela sua eficiência ao nível da aplicação e tratamento dos dados, tendo em conta a amplitude do tema em apreço. Em nosso entender, essa opção garantir-nos-ia também a confiança e a receptividade dos respondentes, proporcionando-lhes maior liberdade de acção e de pensamento em relação às questões colocadas. Dar-lhes-íamos, neste caso concreto, a

possibilidade de se exporem descomplexadamente e sem quaisquer condicionalismos, para além de outras ideias e assuntos dignos de registo que entendessem acrescentar às suas respostas e opiniões. Aliás, importava-nos saber, a propósito, que outros quadros de valores e de referência educativa fariam parte da percepção que têm sobre o tema em análise, mediante os seus pensamentos, discursos e pressupostos teóricos. Neste âmbito, pretendíamos também implementar um modelo de análise que pautasse a nossa actuação sobre o exercício de análise e interpretação de dados recolhidos dos questionários aplicados aos professores. Sem limitar a nossa capacidade de análise crítica desenhamos uma orgânica de processos metodológicos que integrou todos os elementos que, à partida, caracterizavam o trabalho dos professores na Escola, nomeadamente, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Tomámos como referência epistemológica um quadro de análise que garantisse a fiabilidade da pesquisa empírica, constituindo-se assim como um sistema que nos permitisse correcções de percursos no âmbito da pesquisa. Neste sentido, e de acordo com as tipologias de trabalho desenvolvido pelos professores na escola situámos o enfoque sobre os paradigmas teórico-conceptuais daquilo que é tido como isolamento, individualismo, trabalho cooperativo e colaboração na profissão docente. Com base nos dados recolhidos dos questionários procurámos estabelecer uma articulação lógico-racional ao conjunto de práticas pedagógicas individuais e colectivas referidas, com objectivo de conciliar o interesse teórico da pesquisa com os pressupostos empíricos apontados pelos professores participantes no estudo.

3.1.1. Os docentes: alguns retratos

Nas linhas seguintes procuraremos traçar um retrato dos docentes que acederam ao nosso pedido de responderem aos questionários. Traçaremos um breve perfil de acordo com os grupos disciplinares em questão.

3.1.1.1. Os professores de Português

Quadro nº 6 – Categorização do perfil profissional A – Português

Código	Nível de Ensino	Form. Acadé/ Dep. Curricular	Situação Profissional /Cargo	Anos de Serviço	Anos de Escola	Idade	Sexo
Prof. A	12ºano	Mest/ /Português	PQND/Dtur ma	+20 anos	11-20 anos	50-59	Masc.
Prof. B	10ºano	Lic/ /Português	PQND/Dtur ma	+20 anos	5-10 anos	40-49	Fem.
Prof. C	10º,11º, 12º anos	Lic/Francês -Inglês	PQND/Medi adoraEFA's	+20 anos	+20anos	40-49 anos	Fem.
Prof. D	11ºanos	Lic/ /Português	PQND	+20 anos	5-10 anos	40-49	Fem.

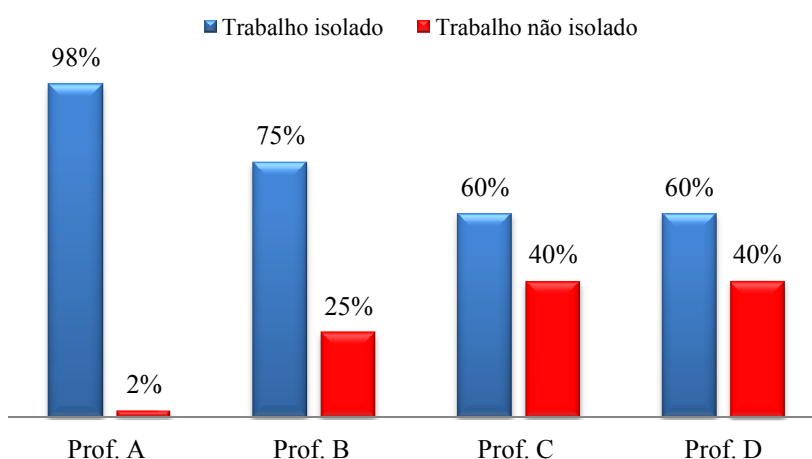
Os dados recolhidos dos questionários do grupo profissional de professores de Português, um dos quais com mestrado e todos com uma média superior a vinte anos de serviço, realçam a sua prática quotidiana no interior da escola (onde apresentam um mínimo de cinco a dez anos de serviço), as experiências pedagógicas nos grupos disciplinares e de docência e nos conselhos de turma. Atendendo às considerações produzidas, o professor A destaca, pela positiva, *“a importância da relação pedagógica, o crescimento integral dos alunos e a sua formação moral, o aprofundamento dos valores no quadro de uma cultura cooperativa na profissão docente, apesar dos condicionalismos organizacionais verificados ao nível do processo de ensino-aprendizagem”*. Partindo da sua opinião, esta área corresponde a um dos factores fundamentais do plano de acção de melhoria traçado no grupo disciplinar nomeadamente no que diz respeito ao “apoio prestado aos alunos na sala de estudo” entre outras estratégias pedagógicas. De todo o modo, estes professores adiantam que é necessário uma intervenção mais assertiva do conselho de turma no quadro de diagnóstico de problemas detectados aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem de conteúdos e cujo rendimento escolar se situa num nível de satisfação deficitário.

Neste contexto o professor C entende que “a especificidade do trabalho cooperativo pressupõe um esforço continuado de participação de todos os professores em tarefas e projectos pedagógicos no seio do grupo disciplinar e do conselho de turma, num processo activo e

interactivo de diálogo, compreensão mútua, partilha de saberes e experiências profissionais”. Pelo que afirma o mesmo professor, “o trabalho cooperativo promove o desenvolvimento profissional, o enriquecimento pessoal, mas era necessário, primeiro, fomentar a cultura de cooperação nas estruturas organizacionais e educativas da escola de forma a propiciar o crescimento e a transformação pessoal e profissional dos professores”.

O professor B considera que “os problemas associados ao trabalho individual e isolado na profissão docente enquadram-se no horizonte do próprio sistema educativo que impõe aos professores a duplicação de tarefas e de funções em várias áreas da sua actividade profissional como direcção de turma, tutoria, provedoria do aluno, área de projecto, sala de estudo, obrigatoriedade directiva e burocrática das horas de “PT” – (projecto turma)”. Aponta também outras dificuldades inerentes como sejam “a carga horária com reflexo directo na falta de disponibilidade pessoal e profissional, o pouco tempo destinado às horas de reuniões sectoriais e de níveis, a ausência de colaboração profissional e a desmotivação da classe docente”. Na sua opinião, “estes indicadores levam os professores a terem uma postura e «atitudes erráticas» no desempenho da sua actividade profissional docente, levando-os ao isolamento social e profissional na escola”. Para todos os efeitos, os professores respondentes consideram fundamental que o docente “saiba trabalhar em grupo” no sentido de serem potencializadas as experiências e as características individuais dos professores para o benefício do próprio processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Figura 1 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Português



A análise do gráfico acima apresentado permite-nos identificar os dados percentuais referidos pelos professores de Português sobre a problemática em estudo. Face ao exposto, conferimos que os dados empíricos assinalam um pendor bastante acentuado no que se refere ao *trabalho isolado*, em detrimento de uma postura *não isolada* e mais *cooperativa*. As opiniões dos professores **C** e **D** são similares, apresentando um grande distanciamento do prof. **A** que, a nível da sua experiência pessoal e profissional, reitera as dificuldades detectadas no exercício da profissão, em razão da própria complexidade da problemática em estudo. Verificámos que os professores **C** e **D** destacaram 40% de *trabalho não isolado* no espaço escolar, tendo em consideração a importância amplamente reconhecida no âmbito do trabalho cooperativo e em equipa, fazendo incidir as vantagens dessas práticas no relacionamento pedagógico com os alunos na sala de aula. Para o efeito, o professor **D** considera importante os aspectos que se prendem com “*a relação pedagógica entre professores e alunos, o clima na sala de aula, bem como a monitorização do trabalho desenvolvido com os alunos na sala de estudo*”. Em seu entender essa relação *favorece o rendimento escolar dos alunos, a produção de conhecimento em língua materna*”, neste caso, o Português.

3.1.1.2. Os professores de Inglês

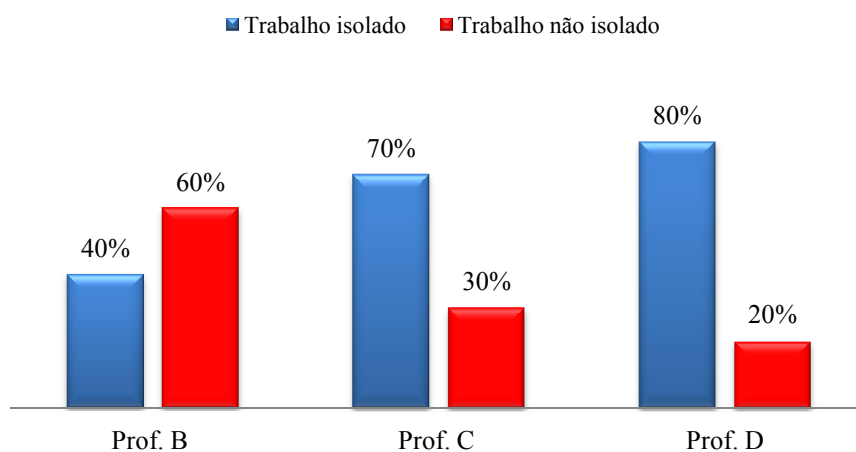
Quadro nº 7 – Categorização do perfil profissional B – Inglês

Código	Nível de Ensino	Form. Acadé/ /Dep. Curricular	Situação Profissional/Cargo	Anos de Serviço	Anos de Escola	Idade	Sexo
Prof. A	11º ano	Lic/Inglês	PQND/Coordenador	+ 20 anos	+ 20 anos	50-59	Fem.
Prof. B	10º e 11º anos	Lic/Inglês	PQND/D.Turma 10º	+20 anos	5-10 anos	40-49	Fem.
Prof. C	10º,11º,12º anos	Lic/Inglês	PQND	11-20 anos	11-20 anos	40-49	Fem.
Prof. D	11º /12º anos	Lic/Inglês	PQND/D.Turma 11º	11-20 anos	11-20 anos	40-49	Fem.

Os dados provenientes do grupo de Inglês (todas do sexo feminino, licenciadas e com grande experiência de ensino nesta escola) traduzem uma grande homogeneidade a nível do trabalho implementado no grupo disciplinar e de docência com reflexo na sensibilização da aprendizagem dos alunos. A professora B defende *“a continuidade pedagógica enquanto factor promocional do trabalho em equipa ao longo do ciclo de aprendizagem da língua e da cultura inglesa. O trabalho em equipa é uma constante na sua prática pedagógica na escola”*; a professora C assinala, do mesmo modo, a *“motivação dos professores do grupo para trabalharem em conjunto, quer ao nível da planificação dos objectivos didácticos, quer ao nível da definição de estratégias e de outras actividades pedagógicas, como visitas de estudo, projecto curricular de turma e outros projectos de formação que estimulem o crescimento pessoal e social dos alunos”*. Segundo a opinião da professora D *“os professores de inglês procuram estabelecer programas de apoio mútuo, por exemplo a nível da planificação em conjunto, a participação activa em reuniões plenárias e reuniões sectoriais de níveis”*; aponta como sinal mais *“o trabalho na sala de aula com os alunos, consolidando a eficácia do processo ensino-aprendizagem e a rentabilização profissional dos docentes”*. No quadro destes requisitos pedagógicos, as professoras respondentes afirmam que *“o trabalho cooperativo existe, embora não seja ainda racionalizado e pensado a nível das estruturas organizacionais e educativas da escola”*. Assim, e no que se refere ao isolamento profissional na escola, a professora C aponta razões de fundo, nomeadamente *“a falta de condições de trabalho devido à carga horária, ao elevado número de alunos por turma, entre outras razões que dificultam o próprio acompanhamento mais personalizado desses alunos nas salas de aula, na sala de estudo e/ou gabinete de inglês”*. Sobre o individualismo docente, a professora B aponta como razões justificativas, *“a desvalorização social da profissão docente, entre outros factores associados à imagem do papel e do estatuto social do professor”*. As professoras de inglês registam o apreço pelos saberes e as formas culturais que os alunos possam assimilar na aprendizagem dos conteúdos curriculares desta disciplina, tendo em conta os objectivos pedagógicos do programa. Assim, valorizam também as estratégias didácticas implementadas pelos professores deste grupo disciplinar, as atitudes, comportamentos, hábitos e rotinas mediante os quais desenvolvem o trabalho cooperativo no seu grupo disciplinar e de docência. Ou seja, as professoras consideram que, neste âmbito, é em função dos objectivos gerais e específicos traçados no início do ano lectivo que o corpo docente deste grupo disciplinar tem pautado as suas actuações didácticas e pedagógicas em prol do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, bem como ao nível da aprendizagem dos

conteúdos curriculares da língua inglesa. As estratégias do trabalho cooperativo ao nível do grupo disciplinar passa pelo domínio de procedimentos didáctico-pedagógicos e pela troca de experiências e de materiais entre todos os professores. Apontam para a importância da planificação de conteúdos curriculares em grupo ou por grupos de níveis, tendo em conta que este modo de actuação pedagógica permite aos professores trabalhar cooperativamente e de forma metódica e organizada. Quanto ao desempenho pedagógico dos conselhos de turma as professoras entendem que se devem planificar actividades curriculares e extra curriculares como as visitas de estudo, ciclos de leitura, e outras, de forma diferenciadas e transversais como forma de consolidar a aprendizagem formal dos alunos.

Figura 2 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Inglês



A reflexão sobre os dados percentuais referidos no gráfico leva-nos a constatar que a opinião das professoras de Inglês é muito diversificada do ponto de vista da sua percepção quanto às formas mais individualizadas do trabalho docente. A professora A não responde à questão 16 correspondente ao *item*: “segundo a sua percepção, que percentagem de tempo (de 0% a 100%) é geralmente atribuída ao”:

trabalho isolado na profissão docente?

trabalho não isolado na profissão docente?

As professoras assinalam que na escola verifica-se ainda alguma dificuldade ao nível partilha de experiências profissionais e de momentos de trabalho em equipa entre os professores de uma forma geral. A identificação de áreas problemáticas no ensino poderá contribuir para minorar o trabalho isolado, em razão do que já acontece neste grupo disciplinar e de docência. Uma das professoras destacou 60% de trabalho não isolado, o que, em termos de representação do universo escolar, traduz um grande passo para a sensibilização dos professores para o trabalho cooperativo em razão do trabalho de equipa praticado neste grupo disciplinar, primeiro entre pares, e, depois, com os alunos na sala de aula, na sala de estudo e no gabinete de inglês. Para esta professora, “o trabalho em equipa aumenta o desejo de participação dos docentes nos projectos e actividades pedagógicas”, com base no diálogo, na troca de sugestões e aplicação de novas estratégias, fazendo incidir a partilha na *permuta* de saberes e de experiências profissionais, de recursos didácticos e materiais pedagógicos. O investimento de tempo e de esforço no quadro da participação activa dos professores deste grupo disciplinar leva os alunos a criarem hábitos e rotinas de trabalho, de forma autónoma e responsável.

De todo o modo, e com base na interpretação dos resultados deste grupo disciplinar de professores, verificámos que as tendências de respostas quanto ao trabalho isolado nas representações dos professores a nível de escola continuam a ser um dado preocupante. Este facto pode ter dois tipos de leituras: por um lado, a cultura mais individualizada do ensino tendo em conta o deslocamento de actuação e de posições pedagógicas da maioria dos professores da escola habituados a trabalhar isoladamente e, por outro, a cultura e as rotinas de trabalho cooperativo levadas a cabo pelo grupo disciplinar de Inglês. Referem o exemplo do acompanhamento dos alunos na sala de estudo e nos gabinetes de inglês, havendo uma disponibilidade pedagógica e profissional dos professores junto dos alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem nesta disciplina curricular. O facto de as professoras de inglês poderem reflectir sobre si mesmas no quadro do trabalho desenvolvido no grupo disciplinar permite-nos concluir que a sua prática educativa assenta sobre os pilares da cooperação profissional, com benefícios directos para os seus alunos.

3.1.1.3. Os professores de Matemática

Quadro nº 8 – Categorização do perfil profissional C – Matemática

Código	Nível de Ensino	Form.Acadé/ /Dep.Curricular	Situação Profissional/Cargo	Anos de Serviço	Anos de Escola	Idade	Sexo
Prof. A	11º/12º anos	Lic/Matemática	PQND	+20 anos	5-10 anos	50-59	Masc.
Prof. B	11º/ 12ºanos	Lic/Matemática	PQND/ /D.Turma 12º	11-20 anos	5-10 anos	30-39	Fem
Prof. C	11ºano	Lic/Matemática	PQND/ /D.Turma 11º	+20 anos	+20 anos	40-49	Fem.
Prof. D	11º/ 12ano	Lic/Matemática	PQND	+20 anos	+20 anos	40-49	Fem.

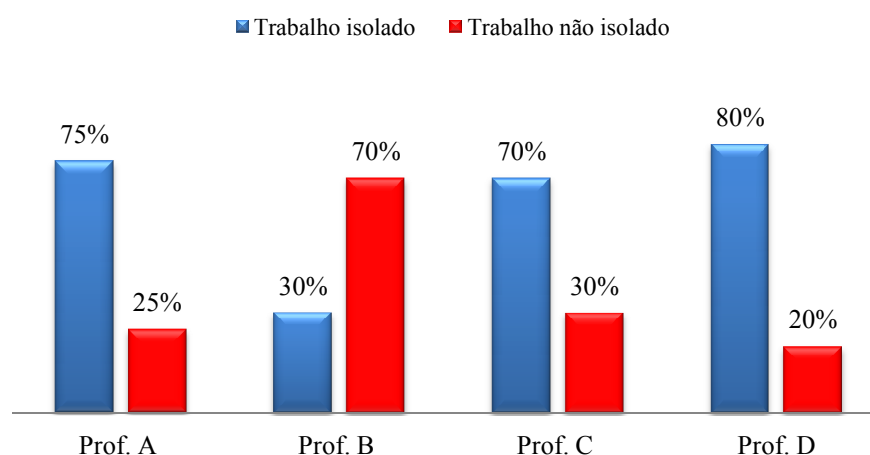
No quadro dos resultados provenientes do grupo profissional de Matemática este parece ser o grupo docente cujas rotinas de trabalho cooperativo e colaborativo são mais acentuadas e muito idênticas ao grupo de Inglês, tendo em conta as preocupações demonstradas no âmbito da planificação em comum, reuniões de nível com regularidade, criação do cargo de representante de nível para gestão e coordenação dos trabalhos e constituição de equipas pedagógicas. Instituíram no grupo disciplinar a partilha de materiais didáticos, entre outros recursos e meios facilitadores da aprendizagem dos alunos. De todo o modo, quando confrontados com a realidade escolar no seu todo e, segundo as respostas dos questionários, assinalam uma postura mais individualista e isolada vigente no universo escolar.

Para estes professores, a experiência profissional levada a cabo no seu grupo disciplinar tem contribuído para o fortalecimento das práticas pedagógicas inter-pares, com reflexos na melhoria da qualidade do ensino. Com base nas respostas dos professores de Matemática, sobretudo o professor **A**, sublinha “*a importância do apoio moral que é prestado aos colegas recém chegados à escola e ao seu grupo disciplinar no sentido de facilitar a sua integração social*”. Na sua grande maioria, os professores de Matemática não deixam de fazer um reparo ao nível de escola no que toca ao “*«alheamento» social dos professores*”, o que no entender do professor **A**, “*tem originado o individualismo e trabalho isolado na maioria dos casos*”. Deste modo, os professores deste grupo disciplinar propõem “*actividades de «autocorreção» de comportamentos nos grupos disciplinares e de docência, tendo como perspectiva a*

melhoria da qualidade do ensino”. Sugerem que “os professores devam reflectir sobre si próprios, sobre o seu trabalho e desempenho profissional, entre outras preocupações acrescidas referindo-se aos fenómenos individualismo e isolamento na actividade docente”. Na opinião do professor C, “é fundamental que a escola saiba reconhecer as virtualidades do trabalho cooperativo e em equipa levando os professores a procurar indicadores essenciais que permitam a renovação das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino”.

As opiniões de uns e de outros convergem para raciocínios que valorizam a prática do trabalho cooperativo e colaborativo nos grupos disciplinares e de docência. Do ponto de vista dos professores deste grupo disciplinar o trabalho cooperativo é uma prática pedagógica muito comum, embora não seja tão generalizada ao nível de escola. Neste sentido, afirmam que, de todas as formas de trabalho docente, o trabalho cooperativo pode e deve ser interiorizado pelos grupos disciplinares e de docência, tendo em conta os benefícios pedagógicos para os alunos e o “conforto profissional” para os professores. Para estes docentes, os grupos disciplinares podem adoptar estratégias diferenciadas para que possam impulsionar o espírito de colaboração entre os professores, sobretudo em assuntos, temas e conteúdos a uma maior transversalidade disciplinar, por exemplo, entre a Matemática e Ciências Físico-Químicas. Afirmam também que apesar da importância que alguns grupos disciplinares conferem ao trabalho cooperativo e em equipa, é necessário consciencializar os restantes professores para a necessidade dessa cultura profissional na escola.

Figura 3 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Matemática



Segundo o gráfico acima apresentado, os resultados empíricos demonstram que a opinião dos professores de Matemática sobre a temática em análise é diversificada. Uma grande percentagem de opinião aponta para a prática do trabalho isolado a nível de escola, situação que pedagogicamente não é muito gratificante para a própria escola. De todo o modo, e depois da definição do plano e dos objectivos didáctico-pedagógicos deste grupo disciplinar, fica a ideia de que é possível implementar um trabalho cooperativo entre os docentes, segundo a percepção crítica do prof. B que atribui 70% de trabalho não isolado na escola. À luz do exposto, consubstancializa-se uma prática pedagógica virada para os assuntos de interesse comum de muitos profissionais do ensino, com benefício directo na aprendizagem dos alunos, de forma a cumprir com eficácia o papel institucional da escola e dos professores. Este é o processo que pode ajudar a estruturar, na sua essência, a tarefa fundamental do professor que é, categoricamente, a prática do trabalho cooperativo e em equipas pedagógicas.

3.1.1.4. Os professores de Filosofia

Quadro nº 9 – Categorização do perfil profissional D – Filosofia

Código	Nível de Ensino	Form.Acadé/ /Dep.Curricular	Situação Profissional/Cargo	Anos de Serviço	Anos de Escola	Idade	Sexo
Prof. A	11º ano	Lic/Filosofia	PQND	+20 anos	+20 anos	50-59	Fem.
Prof. B	10º/11º ano	Dout/Filosofia	PQND/Coordenador	+20 anos	11-20 anos	50-59	Masc.
Prof. C	11º anos	Lic/Filosofia	PQND	+20 anos	+20 anos	50-59	Masc.
Prof. D	12.anos	Mest/Filosofia	PQND	11-20 anos	-5 anos	40-59	Fem.

Os dados provenientes dos quatro professores de Filosofia, um dos quais com doutoramento e outro com mestrado e todos com largos anos de leccionação nesta escola, demonstram o interesse pela implementação de uma cultura cooperativa no interior da instituição escolar, sobretudo as relações de trabalho nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, com enfoque na transversalidade curricular e pedagógica. O trabalho cooperativo poderá trazer grandes vantagens ao desenvolvimento cognitivo dos alunos quando se

conhecem os currículos de estudos das várias disciplinas que constituem o conselho de turma. O trabalho cooperativo pressupõe a abertura e disponibilidade mental dos professores no quadro da inovação das aprendizagens dos alunos. Nesses casos, implementar-se-ão actividades facilitadoras da aprendizagem moral, cognitiva e metacognitiva dos alunos com benefício directo na melhoria da qualidade do ensino que é praticado no interior da escola. Estas dinâmicas de trabalho cooperativo incidirão sobre a transferência de estratégias didáctico-pedagógicas, nomeadamente a nível da troca de materiais e de recursos didácticos e pedagógicos, entre outros contextos que assegurem a eficácia e a qualidade do ensino. Como forma de contornar os obstáculos que se prendem com a falta de espaços físicos para a dinamização de projectos pedagógicos, o professor B propõe *“a criação de “espaços virtuais” de comunicação e troca de materiais didácticos, com vista à consecução de trabalho cooperativo nos grupos disciplinares e de recrutamento; o professor C propõe, do mesmo modo, a criação de “turmas piloto” para medir e comparar os resultados da aprendizagem dos alunos”*. Para o professor B *“a escola pode criar novas condições do processo de ensino aprendizagem onde seja possível a transposição do espaço físico para o espaço virtual de forma criativa e original”*. Considera que *“o carácter dialéctico dos processos de mudança interna da escola deve privilegiar a comunicação em rede, mesmo que seja necessário uma formação de base”*. Segundo Thurler (1994:75), *“a mudança das práticas, nesta perspectiva, não vem de um inventário deliberado de alternativas possíveis. Trata-se antes de uma reestruturação da Gestalt, exigida pelos acontecimentos e pelo facto que o próprio decurso da acção leva a ver as coisas de modo diferente. O sentido do conhecimento profissional, assim como o sentido da mudança, quando necessária, emergem imediatamente da interacção directa entre o professor e a acção”*. Estamos em presença de uma acção de mudança nas relações de trabalho entre os professores através da consolidação de «infra-estruturas» de comportamentos, de atitudes e valores pessoais e profissionais. Segundo a opinião crítica dos professores de Filosofia, nomeadamente os professores A e B, *“os processos de mudança pessoal e profissional são marcados por avanços e recuos, progressos e regressões”*; *para o professor B, estes contextos legitimam os “mecanismos de defesa” que, em algumas circunstâncias, os docentes usam em desfavor da planificação em grupo, contra as mudanças de práticas pedagógicas entre outros desafios implícitos da profissão”*.

Para concretizar as suas opções teóricas, no plano da problemática em estudo, o professor C considera que *“a formação científica interdisciplinar requer mais e melhor abertura sob ponto de vista de conhecimentos curriculares, podendo ser encarados os temas*

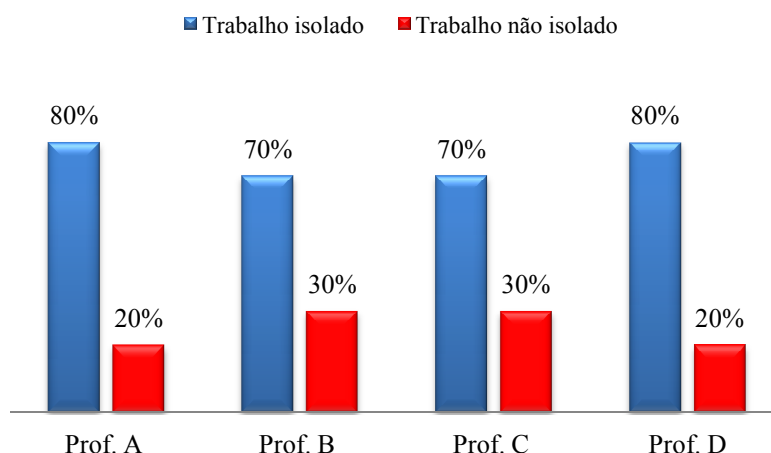
curriculares, os objectivos gerais e específicos de uma disciplina como uma forma de os professores construírem situações-problema para os alunos, potencializando o desenvolvimento das suas capacidades e competências cognitivas”. Face aos propósitos em análise o professor B considera também que no que diz respeito à formação científica e profissional dos docentes o percurso deve ser delineado desde os primeiros anos de formação académica tendo em conta que, neste contexto, “trata-se de avaliar a maneira como o professor encara a pluralidade de funções e de papéis no quadro da sua actividade profissional, com o objectivo de os consciencializar para a necessidade de melhorar a sua capacidade de interpretar os desafios associados a um «curriculum oculto»”.

Os professores dos grupos disciplinares e conselhos de turma convivem diariamente com essa realidade no seu dia a dia na escola. Segundo Santos Guerra (2003:18) “a escola, na sua organização, esconde uma parte substancial do *curriculum* oculto. A forma de participar, o estabelecimento de normas, o modo como os professores se relacionam entre si e com os alunos, o espaço existente, etc., encerram virtualidades educativas inevitáveis, ainda que não explicitadas”. O mesmo autor, numa obra anterior (Santos Guerra: 2002:60), refere que “a escola tem um forte currículo oculto. O currículo oculto encontra-se instalado nas estruturas de poder, na distribuição dos espaços, na linguagem utilizada, nas rotinas estabelecidas, nos rituais imperantes, nas formas de comunicação, na selecção de conteúdos, na metodologia utilizada nas aulas (...); não é importante só o que se pretende, também o é aquilo que realmente se consegue (...); o currículo oculto tem um carácter sub-reptício aparentemente não intencional, e é de natureza persistente. Por meio de currículo oculto, aprende-se a desenvolver a democracia ou a destruí-la”.

Neste quadro de análise, o professor B reitera que “o conhecimento transversal dos currículos disciplinares deveria submeter-se à lógica do trabalho cooperativo e em equipa entre os professores com objectivo de melhorar a partilha e as práticas pedagógicas”. O mesmo é dizer que esses hábitos comportamentais levam os professores a construir uma verdadeira cultura de participação entre si com reflexos imediatos nas suas condutas e manifestações educativas. Assim, e à medida que tomam consciência destas práticas e referenciais didáctico-pedagógicos, os professores tomam igualmente consciência da importância, do significado e do valor intrínseco das suas próprias acções educativas e às dos seus pares, podendo compreender os pensamentos, as intenções e os comportamentos uns dos outros. Neste sentido, a compreensão individual e de grupo pressupõe a criação contínua e plural de experiências e de saberes partilhados, num quadro de acção eficiente, segundo a

opinião crítica de alguns autores, nomeadamente Siskin (1994). A nível do grupo disciplinar de Filosofia, existe convicção de que há trabalho cooperativo pela postura individual e ética de cada professor, tendo como registo os afectos, a entrega ao diálogo apaixonado sobre as “coisas da filosofia” durante horas e horas de reuniões de grupo (e de nível) que se prolongam para o dia seguinte. Trata-se de uma forma inconsciente, mas ao mesmo tempo “sub-reptícia” de cooperação profissional, o que merece uma reflexão crítica aprofundada no quadro da organização, gestão e metodologia das reuniões de trabalhos no grupo! Os professores apresentam opiniões muito individualizadas sobre a existência do isolamento profissional, tendo em conta alguma indiferença pessoal e social, a descrença no sistema educativo, a desmotivação, a ausência de mobilidade docente, a inércia do Ministério da Educação na correcção e acerto das assimetrias e desníveis didáctico-pedagógicos no ensino, como também a falta de incentivo moral e profissional dos professores. Nesta perspectiva, “o trabalho isolado é fruto da própria contingência profissional e não uma imposição da vontade e do livre arbítrio do professor” segundo o registo empírico trazido pelo professor B. Os professores de Filosofia, nomeadamente, A e D apontam “o fraco envolvimento pedagógico entre os colegas como uma das causas do isolamento e individualismo profissional, tendo em conta o «fechamento» de princípios, valores e experiências profissionais que conduzem a um comportamento «guetizado» na profissão docente”, segundo a opinião do mesmo professor.

No sentido de se evitarem constrangimentos associados ao isolamento e individualismo profissional estes professores afirmam que “*deveriam ser promovidas acções de formação que minimizem as dificuldades encontradas*”. Os resultados da pesquisa traduzem, essencialmente, a percepção do *statu quo* a que chegou o sistema educativo em vigor, cujas razões de fundo estão a *montante* da ética e da responsabilidade moral e profissional dos professores. Essas são as razões que têm defraudado as expectativas e os anseios socioprofissionais e sociopedagógicos dos professores no exercício da sua actividade docente. Assim, dever-se-á valorizar os princípios representativos do *modo de ser* e de *estar* na profissão pela *autonomia* e a *heteronomia* enquanto coordenadas que orientam o trabalho do professor.

Figura 4 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Filosofia

O gráfico refere em síntese os dados percentuais sobre o que pensam os professores de Filosofia em relação à temática em apreço. Desde logo, verifica-se uma grande unanimidade de opinião dos professores de Filosofia no que se refere ao trabalho isolado a nível de escola. Nas circunstâncias em que os questionários foram respondidos, legitimamos, em absoluto, as crenças, as razões e os valores subjacentes a esta opinião crítica, tendo em conta os variadíssimos exemplos que foram sendo referidos como causadores do isolamento e do individualismo profissional na actividade docente. Dentro destas lógicas de pensamento dever-se-á considerar, também, a margem percentual de professores que praticam um trabalho não isolado, talvez cooperativo ou colaborativo, constituindo-se como ponto de partida para a viabilização de uma cultura de escola, centrada no desenvolvimento e optimização desta prática escolar e educativa. O gosto pessoal, a auto-estima, o contentamento com as condições de trabalho numa escola podem contribuir para que o grau de satisfação profissional seja uma realidade incontornável em razão do pensamento crítico deixado pelos professores de Filosofia; isto é, “o trabalho isolado não decorre da vontade e do *livre arbítrio* dos docentes, mas é fruto das contingências do sistema educacional”. Os professores devem ter consciência de si, das suas realidades profissionais no quadro dos valores éticos, morais que os diferenciam de outros agentes sociais. Através da dinâmica interna verificada neste grupo profissional de professores, pareceu-nos legítimo sublinhar o encorajamento à partilha de ideias e materiais pedagógicos, à partilha de experiências e conhecimentos profissionais, à valorização das experiências pessoais e sociais significativas ao longo do seu percurso

individual e colectivo no espaço escolar. Servindo-nos destes pressupostos teóricos considerar-se-ia que todos os professores poderão mudar as suas práticas isoladas e adoptar uma postura profissional mais interactiva e cooperativa interpares.

3.1.1.5. Os professores de Electricidade e Electrónica/Informática

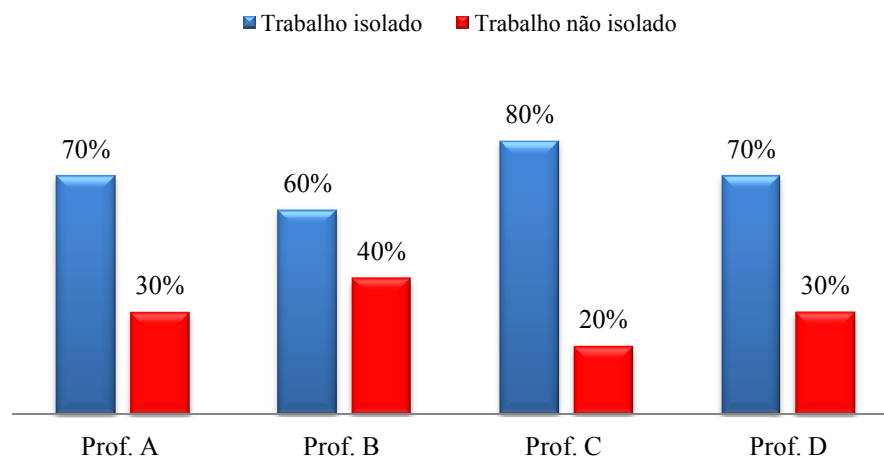
**Quadro nº 10 – Categorização do perfil profissional E
– Electricidade e Electrónica/Informática**

Código	Nível de Ensino	Form.Acadé/ Dep.Curricular	Situação Profissional/Cargo	Anos de Serviço	Anos de Escola	Idade	Sexo
Prof. A	11º/12º anos Prof.	Lic/Informática	PQZP	11-20 anos	-5anos	30-49	Fem.
Prof. B	12ºano Profis.	Lic/Elec- Informática	PQND	+20 anos	11-20 anos	50-59	Masc.
Prof. C	11 ano Profis.	Lic/Informática	Contratado/DT.Profis.	5-10 anos	-5 anos	50-59	Masc.
Prof. D	10ºAno Profis.	Lic. Elec/Informática	PQND/DT,Profis.	+20 anos	+20 anos	50-59	Masc.

Os professores de Electricidade e Electrónica/Informática representam o grupo de recrutamento 550, todos com uma vasta experiência profissional no ensino. Neste cenário, destacamos a presença de um professor QZP (quadro de zona pedagógica) com menos de cinco anos de serviço na escola, um professor contratado, também com menos de cinco anos de serviço na escola e dois professores do quadro efectivo da escola e com mais de vinte anos de serviço; estes professores apontam para *“algumas dificuldades no exercício da profissão docente, entre outras razões que contribuem para o individualismo e trabalho isolado em contexto escolar”*. A professora A aponta, algumas dificuldades, nomeadamente *“a carga horária (componente teórica e prática), a obrigatoriedade de cumprimento dos programas curriculares, a falta de tempo e o reduzido número de horas da componente individual de trabalho”*. Entre outras razões a mesma professora entende que *“no final do ciclo de aprendizagem, os alunos são acompanhados para o estágio profissional, muitas vezes com o sacrifício pessoal do seu próprio tempo”*. Ao nível de trabalho cooperativo neste grupo

disciplinar e de recrutamento o professor C afirma que *“existe empenho e colaboração de todos os profissionais desde o início do ano lectivo na procura de soluções para o estágio profissional dos alunos, o envolvimento dos professores nos trabalhos de campo, nomeadamente, nas empresas de electricidade electrónica e de informática, de forma a garantir a inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho ou legitimar, tão somente, o prosseguimento de estudos”*. O mesmo professor enaltece, sobretudo, *“o apoio mútuo entre os professores do grupo disciplinar e de recrutamento situa-se, essencialmente, ao nível da criação destes projectos de intervenção pedagógica nas respectivas turmas que vão ter estágios profissionais no final do ciclo de estudos, bem como a sua capacidade de procurar os meios, recursos e materiais específicos que permitam a destreza e o desenvolvimento de competências profissionais dos alunos”*. O professor B afirma que *“a existência do trabalho cooperativo, trabalho colaborativo e trabalho em equipa é um facto incontornável ao nível do grupo disciplinar de Informática e Electricidade e Electrónica, dada a permanente disponibilidade profissional demonstrada ao longo dos tempos, na escola”*. Deste modo caracteriza o trabalho isolado como *“um dos obstáculos à implementação de uma cultura de cooperação a nível de escola, tendo em conta que essa prática pedagógica é muito individualizada”*, O professor C informa que o trabalho isolado contribui para *“o aumento de discrepâncias metodológicas e de resultados dos alunos”*. Segundo a opinião recolhida deste grupo disciplinar os professores têm conhecimentos e experiências profissionais diversificadas o que poderá constituir um factor imprescindível no quadro do trabalho desenvolvido ao nível dos conselhos de turma. Por exemplo, no que diz respeito a alunos dos cursos profissionais que são acompanhados pelos professores para estágios pedagógicos é fundamental o trabalho *“concertado”* do conselho de turma no quadro da implementação de estratégias que possam ajudar a resolver casos de alunos com *“módulos”* em atraso ou outras dificuldades inerentes à própria natureza curricular destes cursos profissionais: reposição de aulas, aulas práticas, deslocações a empresas, visitas de estudo, etc.

Figura 5 – Distribuição das percentagens provenientes dos professores de Electricidade e Electrónica/Informática



Os professores de Electricidade e Electrónica/Informática avaliam os sentimentos *positivos* e *negativos* da postura profissional dos docentes em contexto escolar, mediante a atribuição de uma grande percentagem ao trabalho isolado na escola. Paradoxalmente à sua prática pedagógica nos grupos disciplinares a que pertencem, o isolamento profissional constitui um grande entrave à coesão social das práticas pedagógicas dos professores, com reflexos imediatos no retardamento da própria destreza manual e cognitiva dos alunos. É interessante verificar que a percentagem atribuída ao trabalho não isolado pressupõe a abertura da escola para uma nova cultura participativa dos professores no âmbito da actividade docente, apesar das dificuldades e condicionalismos do sistema educativo. Os dados avaliados permitiram-nos obter informações de grande interesse para a compreensão da problemática em estudo, tendo em conta a descrição sumária dos aspectos mais relevantes que caracterizam o *modus essendi* e *modus faciendi* dos docentes em contexto escolar.

Neste quadro de análise e com base nas experiências pedagógicas dos professores de Inglês, Matemática, Filosofia e Informática, sublinhamos o facto de terem tido a ousadia de quebrar as barreiras do isolamento profissional e adoptar, com êxito, as estratégias de trabalho cooperativo e colaborativo no seio do grupo disciplinar e de docência. Em termos de opinião sobre o trabalho cooperativo no seio do grupo, parece haver consenso no enquadramento e na assimilação de comportamentos pedagógicos mais flexíveis e adequados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As concepções básicas do individualismo e trabalho isolado

na profissão docente assentam nas funções mais tradicionais do ensino onde o professor é visto como um mero agente transmissor de conhecimentos. Os professores respondentes assinalam que as estratégias viradas para o trabalho cooperativo devem ser transversais a todos os grupos de recrutamento e de docência com a colaboração e anuência dos departamentos curriculares na medida em que esta perspectiva pode motivar para uma maior responsabilidade pessoal e profissional partilhada entre os docentes. Assim, é necessário pensar como utilizar as “ferramentas” didácticas e pedagógicas disponíveis em cada grupo disciplinar e em cada conselho de turma para que os professores envolvidos saibam como implementar uma cultura de cooperação mais eficaz para o benefício do processo de ensino e de aprendizagem, reforçando o princípio das boas práticas. Nesta linha da colaboração e da cooperação intra e extra disciplinar entendem que é necessário “*vencer as resistências à mudança*” para que essa cultura de cooperação e participação colectiva seja uma realidade pedagógica presente na vida escolar de todos os professores. Para concretizar estes objectivos afirmam que é importante que se conheçam também as dificuldades pessoais e profissionais que os professores enfrentam no seu dia a dia e, a partir delas, delinear algumas estratégias no interior de cada grupo disciplinar e de cada conselho de turma. Acentuam, deste modo, a convicção de que as respostas encontradas ajudariam a responder às necessidades, carências, pontos fracos e condicionalismos inerentes ao processo e de aprendizagem.

3.1.2. Os docentes: um retrato compósito

Da análise dos *questionários* exploratórios submetidos na primeira fase de recolha empírica verificámos que os professores participantes, na sua grande maioria, defendem a ideia de que existe individualismo e isolamento profissional no contexto escolar (de acordo com as opções e escolhas individuais dos docentes), embora essa visão colida parcialmente com os hábitos e as rotinas de trabalho nos grupos disciplinares de pertença, pois defendem a existência de uma cultura de cooperação – minoritária, mas significativa – nos grupos disciplinares e de docência, a avaliar pelas respostas que deram às questões iniciais. Deste modo, muitos professores direccionam-se para a necessidade de implementação de uma cultura de mudança na escola tendo como foco de viragem o trabalho cooperativo e colaborativo entre os pares e entre os grupos disciplinares. Assinalam a importância do conhecimento mútuo do curriculum de estudos, nomeadamente, entre as disciplinas com

maior grau de afinidades como a Física e Química, a Matemática, as Artes e a Filosofia, etc. Estes docentes entendem também que as potencialidades deste tipo de trabalho transversal são enormes ao permitir operacionalizar um conjunto vasto de actividades e projectos pedagógicos com os alunos como forma de desenvolver e potencializar as suas competências e capacidades cognitivas e sócio-afectivas.

Perspectiva-se, neste contexto, uma grande disponibilidade mental dos professores para trabalhar em equipa e para implementar uma cultura de trabalho cooperativo nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Por certo, entendemos que esta iniciativa pode constituir uma «mais-valia» no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, contribuindo também para a melhoria da qualidade educativa. Para aí devem convergir o pensamento, a atitude e os comportamentos dos professores enquanto profissionais do ensino e com grandes responsabilidades morais na formação pessoal e social dos alunos. Em síntese, os professores respondentes entendem que os “prevaricadores” são os outros e estes encontram-se fora do seu grupo disciplinar. Assim, podemos distinguir entre o trabalho cooperativo realizado no âmbito dos grupos de nível e de recrutamento e o trabalho mais isolado existente no quadro de uma postura mais generalizada e desinteressada dos docentes no que diz respeito à formalização de projectos e de actividades comuns extra conselho de turma e extra departamentos curriculares. Alguns professores consideram que as estratégias de trabalho cooperativo adoptadas em cada grupo disciplinar correspondem a uma cultura muito própria e virada para o interior do grupo de recrutamento e de docência, situação que, em nosso entender, deve ser invertida no sentido de fomentar a transversalidade e o trabalho colaborativo e em equipa nos diferentes grupos disciplinares e de docência, transformando esta ideia numa cultura de responsabilidade partilhada para todos os professores da escola. Em síntese, os dados acima referidos retratam diferentes olhares, saberes e experiências profissionais dos docentes sobre a problemática em estudo. Com base neles verificámos que os professores descrevem as suas experiências e práticas profissionais nos grupos disciplinares e de pertença e nos conselhos de turma. Estes dados revelam também alguns obstáculos e dificuldades que os docentes sentem no âmbito da implementação do trabalho cooperativo e em equipa tendo em conta a “incompatibilidade de horários”, a “falta de tempo” suficiente para reuniões de grupo, reuniões de departamento, reuniões de níveis com vista à programação de projectos e actividades curriculares e pedagógicas, entre outros aspectos. Se as condições fossem outras a cultura cooperativa e organizacional da escola seria reforçada através da mecanismos pedagógicos próprios que permitiriam a permeabilização de

actividades e de projectos dos vários grupos disciplinares e dos conselhos de turma. Os professores respondentes estão cientes que a aposta neste tipo de interactividade pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e para uma melhor autonomia da escola no quadro da dinamização de projectos curriculares de turma, das visitas de estudo, das parcerias e dos protocolos com as empresas e as autarquias. Neste quadro de valores seria necessário que os professores aprendessem a trabalhar em conjunto²⁶ como forma de institucionalizar culturalmente esses valores pedagógicos na sua prática profissional. Os mesmos teriam grande impacto na cultura profissional docente com base no diálogo, na coesão social e profissional dos professores, no aumento da auto-estima e do auto-conceito e no reforço da aprendizagem dos alunos.

Como meios facilitadores do trabalho cooperativo e em equipa os professores respondentes apontam algumas soluções a “médio curto prazo”, nomeadamente:

- a criação de projectos de turma no início do ano lectivo²⁷;
- a flexibilização de horários para as reuniões de trabalho;
- a partilha de recursos multimédia e de materiais didáctcos através da utilização da Plataforma *Moodle*;
- a utilização pedagógica de quadros interactivos nas aulas;
- a partilha e o conhecimento mútuo de currículo de estudos que favoreçam a interdisciplinaridade e a transversalidade ao nível dos conselhos de turma.

Estas práticas motivam os docentes para uma maior adesão nos trabalhos de projecto por ano, turmas e disciplinas. Neste contexto os professores respondentes consideram que a criação de “espaços virtuais” de comunicação pode contribuir também para otimizar um clima mais “ecológico” na escola. Os professores de Filosofia, nomeadamente os professores B e C, destacam a necessidade de se criar os tais “espaços virtuais” e “turmas piloto” para medir e comparar resultados, por exemplo, no quadro dos trabalhos já desenvolvidos pelo Observatório de Qualidade da Escola, no seguimento aplicação do modelo CAF (Estrutura Comum de Avaliação). Neste contexto, julgamos tratar-se de uma “mais-valia” que pode e deve estar ligada aos objectivos e às metas do Projecto Educativo da Escola com finalidades

²⁶ Learning together.

²⁷ Neste caso faria todo o sentido a implementação de um Projecto Curricular de Turma.

pedagógicas conducentes ao sucesso e à excelência do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por exemplo, o grupo de Electrónica/Informática refere a necessidade de se estabelecerem projectos que envolvam protocolos e parcerias com as empresas e instituições que vão receber alunos estagiários. Este tipo de projectos implica, desde logo, a clarificação do trabalho em equipa para se definir, *a priori*, o calendário de tarefas que sistematiza o modo personalizado de acompanhamento dos alunos e das turmas em estágio profissional. Referem, a propósito, o acompanhamento dos alunos ao longo do percurso efectuado entre Escola – Empresa – Escola. Por esta ordem de razões, os professores de Português e de Filosofia alegam o compromisso ético-moral face às demandas da escola pública, tendo referido que assumem a profissão docente segundo os preceitos deontológicos, com uma cultura de responsabilidade partilhada entre si, perante os alunos e a comunidade educativa. Tendo em linha de conta este enquadramento social e profissional os professores são unânimes em afirmar que “*as normas colegiais para o trabalho em equipa ou o trabalho cooperativo não podem ser decretadas de forma «vertical»*”, uma opinião reiterada pelo professor C – Filosofia. Este professor lembra que “*aquilo que o professor faz, desde a preparação de uma aula, até à organização de uma visita de estudo e outras actividades pedagógicas, fá-lo-á com o maior sentido de responsabilidade pessoal e profissional bem como «por amor» aos alunos e à escola*”. Thurler (1994:104), considera que “nos casos mais favoráveis, a colegialidade forçada pode ser uma fase preliminar para se chegar a instaurar uma verdadeira cultura de colaboração, para ajudar os professores a centrar-se sobre mudanças necessárias. Pode também representar uma defesa relativamente ao individualismo dominante (...). Não se cria uma forte colaboração, mas evitam-se as arbitrariedades mais gritantes, os isolamentos mais nefastos”. Nesta perspectiva, compreende-se, naturalmente, que as verdadeiras causas do isolamento profissional centram-se, por vezes, numa ideia distorcida que se tem da realidade escolar tendo em conta que, apesar das dificuldades e condicionalismos ministeriais, os professores gostam do que fazem. Em nosso entender, estes obstáculos constituem alguns “ruídos” e “redundâncias” em torno da profissão docente e acabam por se transformar, depois, em *mitos* e *rituais* sobre fenómenos de individualismo e isolamento profissional. Enquanto fenómenos, estes desígnios terão contribuído para a existência de “rupturas” no quadro do trabalho dos professores, havendo duas perspectivas “aparentemente inconciliáveis de individualismo docente e do trabalho colaborativo” segundo António Neto-Mendes (2004:122), para quem “uma parte da literatura denuncia o privatismo docente inspirada, em grande medida, no trabalho de Lortie e outros” (ibidem:123). Este autor centra o seu discurso

sobre a óptica do “fechamento do professor aos seus pares, visível não só na recusa em colaborar com os outros, mas também em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na impossibilidade para a planificação e preparação colectiva de aulas, o que se traduz no exercício doméstico destas tarefas” (ibidem). Para se ter acesso à clarividência destes assuntos outros autores remetem-nos para uma discussão mais alargada acerca do conceito de “balcanização” introduzida por Hargreaves (1998). A questão que se levanta nesta discussão corresponde à ideia de “guetização” no ensino, entre outras razões circunstanciais que, gradualmente, têm retirado ao professor o prazer de ensinar, pensar e “viver” os problemas da escola. De todo o modo, há um dado factual e digno de registo retirado dos questionários que mostra que os professores respondentes gostam da escola onde trabalham, apesar dos condicionalismos e obstáculos que se têm transformado em fenómenos de isolamento e individualismo profissional. Trata-se de fenómenos que trazem consigo percepções contraditórias e distorcidas sobre o verdadeiro papel e função social do professor no processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos. Neste caso, falamos de *mitos* que prevalecem sob forma de símbolos e de ritualizações e alimentam, em si mesmos, algumas crenças paradoxais sobre a profissão docente e sobre o que realmente faz um professor no espaço escolar. Para a consecução dos objetivos desta investigação e considerando também a necessidade de compreender a sua natureza ontológica, procuramos manter um olhar crítico sobre as percepções dos professores no que diz respeito ao trabalho cooperativo e isolamento profissional no ensino através da realização dos questionários. Assim, a análise dos mesmos segue, de forma distanciada, os percursos, as trajectórias, as experiências e saberes dos professores sobre o tema em estudo, tendo como ponto de referência os resultados empíricos recolhidos dos documentos devolvidos ao investigador. O foco hermenêutico centra-se sobre os pontos fortes e fracos da prática lectiva dos professores nos grupos disciplinares e docência e nos conselhos de turma, situação que legitima a responsabilidade partilhada no próprio processo de ensino e de aprendizagem. Interessa-nos sobretudo a análise dos dados que os professores fornecem a propósito da sua prática profissional nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Com a finalidade de obtermos informações fidedignas acerca do assunto em apreço apresentamos adiante um quadro epistemológico para a compreensão da pesquisa temática nas diferentes situações: condições de trabalho na escola, contexto psicológico e emocional, a cultura de escola, entre outros aspectos.

3.2. Das entrevistas

Situamos as entrevistas num campo de reflexão formativa tendo como principal objectivo a motivação dos professores intervenientes no estudo a reflectirem sobre o seu percurso profissional e sobre o contexto em que decorre a sua actividade docente na escola, nomeadamente no grupo disciplinar e de docência e nos conselhos de turma. A problemática em estudo constitui um tema actual e susceptível de desencadear uma discussão apaixonada na área educacional. O percurso da investigação traçado levou-nos a adoptar pressupostos e procedimentos metodológicos necessários como forma de garantir a fiabilidade das informações recolhidas por meio da categorização e do tratamento do conteúdo assinalado nas entrevistas. Deste modo, e voltando ao ponto de partida, o tema de estudo insere-se numa área de interesse e de especialização previamente escolhida – *Administração e Organização Escolar* – tendo legitimado a implementação de uma metodologia de cariz qualitativo que despertasse a atenção dos professores para o tema em análise. Assim, e uma vez determinados os objectivos do estudo, não podíamos ignorar as tarefas de gestão e administração da escola no âmbito da organização dos recursos humanos e educativos. Em razão dos critérios de abordagem ao tema em estudo, parece-nos oportuno dizer que a escola onde decorre o estudo se tem caracterizado, desde sempre, pela sua capacidade de gestão e organização de contextos de aprendizagem. Apesar da complexidade do tema em análise entendemos que esse facto merece também um olhar crítico mais sóbrio e contextualizado sobre as circunstâncias em que decorre a actividade docente e as relações de trabalho entre os professores no contexto escolar. Pelo que se referiu ao longo destas páginas, pensamos que não será necessário grande esforço de raciocínio lógico-dedutivo para compreendermos o “estado de coisas” nesta escola no que toca à responsabilidade pedagógica e profissional dos professores, empenhados na construção de uma verdadeira “comunidade de aprendizagem”, segundo a opinião crítica e construtiva de Lima (2002). Esta convicção levou-nos a considerar como tarefa pertinente – e na sequência da administração dos questionários – a realização de entrevistas, conferindo maior visibilidade à pesquisa bibliográfica realizada, em razão de um conjunto de questões e de perspectivas sobre o tema em estudo, nomeadamente, o carácter mais tradicional do trabalho individual e isolado dos professores.

Por entendermos que estávamos perante um problema muito concreto, mas ainda com diversos aspectos por desvendar, decidimos entrevistar cinco professores de grupos disciplinares diferenciados (Português, Filosofia, Electricidade, Economia, Inglês) envolvidos no estudo como forma de ficarmos a conhecer melhor o que acontece no quadro das relações de trabalho nos grupos disciplinares, nos conselhos de turma e na coordenação de projectos e actividades de cariz pedagógico/profissional. A colega de Português foi seleccionada por ter desempenhado cargo de coordenação dos Directores de Turma, o colega de Filosofia pela sua longa experiência e actividade profissional como gestor (ex-presidente do Conselho Executivo), a colega de Electricidade pela sua experiência profissional como professora e coordenadora de Estágios profissionais, ex-presidente do Conselho Pedagógico e representante do grupo disciplinar, a colega de Economia pela sua experiência como Coordenadora do Plano Anual de Actividades e da Área de Projecto e a professora de Inglês enquanto actual coordenadora dos Directores de Turma. Conviria dizer que os meios e os instrumentos que tínhamos à disposição sobre o contexto em análise permitiu-nos centralizar os resultados das entrevistas nas páginas que se seguem, direccionando o enfoque para a compreensão do comportamento dos professores e do sistema escolar onde estão inseridos. Foram tidos em conta alguns aspectos relativos à gestão e administração dos recursos humanos e educativos, bem como a importância que tem sido dada ao trabalho cooperativo e ao fenómeno do individualismo e isolamento profissional na carreira docente. Decidimos fazer a recolha manuscrita da informação decorrente destas entrevistas em detrimento da hipótese mais trivial – gravação – tendo em conta o interesse que tínhamos em criar um ambiente informal propício, onde os entrevistados se pudessem exprimir sem nenhum constrangimento ou restrição sobre todos os assuntos em análise e atendendo à resistência manifestada por alguns colegas quanto ao uso de registo áudio, pois, aquando do contacto prévio para o agendamento das entrevistas, alguns professores mostraram reservas sobre a gravação da conversa, situação que respeitámos em absoluto. Para uniformização de critérios optámos então pela recolha manuscrita, tendo sido aproveitados as “notas e apontamentos” que os professores foram fazendo ao longo da entrevista, reportando-se às diversas situações e contextos vividos na sua profissão. Deste modo, todas as entrevistas foram realizadas num clima de total “descontracção” o que nos permitiu também uma constante interacção com os entrevistados. Segundo Bogdan e Biklen (1994:137) “não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir

cuidadosamente”²⁸. Posteriormente, demos a possibilidade aos docentes de lerem as suas respostas e reformulá-las de modo a traduzirem o mais corretamente possível o seu pensamento.

O campo de estudo em análise – *trabalho cooperativo e individualismo profissional* – é marcado por uma certa ambiguidade em razão da diversidade de comportamentos, atitudes, valores e metodologias que os professores têm revelado face a esta problemática. Os conceitos acima identificados chamaram-nos a atenção para a centralidade que podíamos atribuir ao tema em estudo, quer fosse no âmbito de uma perspectiva teórica, quer fosse no âmbito de uma perspectiva empírica. Neste contexto, os pressupostos relativos à recolha de informação empírica integram, em grande medida, a complexidade dos problemas a identificar nas suas origens. Partindo das entrevistas individuais e por *focus group* propomos reflectir sobre o que pensam os professores em relação à problemática do individualismo e do trabalho cooperativo na profissão docente. Para o efeito, a construção do quadro conceptual e dos objectivos das entrevistas procurou privilegiar os contextos pedagógicos, as práticas educativas, as experiências profissionais e, sobretudo, as dificuldades e os constrangimentos que os professores têm em lidar com a questão em epígrafe, tendo em conta a cultura docente e as práticas escolares mais individualizadas. Foi possível fazer o enquadramento dos três aspectos fundamentais que legitimaram a pertinência das entrevistas, nomeadamente:

os *objectivos do estudo* (que informações esperávamos obter?);

a *hierarquização das necessidades*²⁹ (motivacionais e comportamentais; conhecimento e gestão da comunicação/informação dos conceitos chave em estudo);

o *clima relacional* (situações contextuais, emocionais e psicológicas decorrentes das questões colocadas).

Desde logo, entendemos que a componente contextual podia ser uma “mais valia” para a compreensão das condições em que decorre o trabalho docente, nomeadamente, a carga horária, a continuidade pedagógica, a existência dos grupos de nível, a planificação em grupo,

²⁸ “A utilização de um gravador durante uma entrevista levanta algumas considerações especiais, em termos das relações de investigação” (cf. Bogdan e Biklen, obra citada, pag. 139).

²⁹ Abraham H. Maslow descreve a hierarquia das necessidades dando-lhes grande relevo no âmbito do comportamento humano. Neste contexto, o autor estabelece um enquadramento psicológico para a compreensão de como as necessidades devem ser encaradas e vivenciadas pelo sujeito.

a troca de experiências e materiais didáticos, entre outros factores. Colocámos como questão inicial em que medida os professores estariam ou não consciencializados sobre a importância do trabalho cooperativo e da responsabilidade partilhada nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Uma vez que o campo de reflexão é vasto, decidimos sistematizar um conjunto de questões a partir do processo de construção de um guião de entrevista (guião das entrevistas individuais e por *focus group*, com a aplicação de um pré-teste; cf. Anexo). Neste sentido, foi possível orientar e controlar os processos de raciocínio sobre a problemática em estudo e, do mesmo modo, flexibilizar as respostas dos professores, devolvendo-lhes a tomada de consciência sobre os factos, as experiências e as emoções, entre outras variáveis do contexto. Para tal, e de acordo com o guião, elaborámos as questões para as entrevistas individuais e por *focus group* com vista a recolher informações precisas acerca das experiências pessoais e profissionais dos professores, tendo em conta a sua percepção e conhecimento sobre as causas internas e externas (factores endógenos e exógenos), os motivos e as razões inerentes ao modo específico da actuação dos docentes em geral. Pretendíamos, deste modo, conciliar o quadro teórico da pesquisa com os problemas concretos que fazem parte do quotidiano profissional docente a partir da recolha dos dados provenientes das entrevistas, dos questionários e das observações empíricas. Neste caso concreto, e segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen, (1994:134) a entrevista de investigação deve ser entendida como “um método de recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Neste âmbito, e reportando-nos ainda à problemática em estudo, os objectivos das entrevistas foram definidos com base nos domínios que entendemos ser os de maior relevância, nomeadamente o *individualismo*, o *isolamento*, o *trabalho cooperativo*, o *trabalho colaborativo*, a *colegialidade docente*, a *responsabilidade partilhada*, o *profissionalismo* e a *profissionalidade*. Foi neste contexto que procurámos compreender o sentido ético e o significado profissional que os professores atribuem ao trabalho cooperativo e em equipa, as vantagens e desvantagens associadas à prática docente. Para o efeito, as questões colocadas procuram legitimar respostas abertas sobre as motivações e experiências pessoais e profissionais dos professores, as suas intenções, fins e projectos, quer sejam individuais ou de grupo. As questões dirigidas aos professores permitiram-nos assinalar os aspectos mais controversos identificados no quadro do trabalho profissional docente na escola. Aliás, vimos como os professores valorizam a profissão docente a partir de manifestações

comportamentais, de atitudes e de valores que atribuem aos contextos correlativos à dimensão *trabalho cooperativo e individualismo profissional*. Nos pontos seguintes as opiniões dos professores serão objecto de uma análise a partir de uma abordagem hermenêutica aos modos, meios e fins que definem a relação docente com a problemática em estudo. Os professores interlocutores fazem uma distinção essencial entre os conceitos em análise através do envolvimento de cada um nas tarefas e actividades realizadas nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma.

3.2.1. Entrevistas Individuais (semi-directivas)

Optámos por implementar uma entrevista semi-directiva por entendermos que ela nos permitiria uma maior abrangência e flexibilidade em torno da exploração e compreensão da problemática em estudo. Assim, foi necessário definir os objectivos gerais e específicos com enfoque na criação de um guião orientador (cf. Anexo IV) que nos permitisse, desde logo, explorar as questões essenciais em torno da temática em estudo. Considerámos que a opção por esta estratégia constituiria uma vantagem acrescida para a compreensão dos processos e das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no quadro do trabalho cooperativo, quer nos grupos disciplinares, quer nos conselhos de turma ou o seu percurso mais individualista e isolado. Para legitimarmos as concepções da realidade e do contexto profissional em que se encontram os professores participante achámos que, pelo que foi sendo referido, a realização das entrevistas individuais deveria partir do pressuposto de que era possível conciliarmos os interesses teóricos da pesquisa e as experiências profissionais dos professores a partir do seu testemunho pessoal. Desta forma seria também possível conhecermos algumas das preocupações dos professores sobre a problemática em epígrafe, nomeadamente os pontos fracos e fortes, os condicionalismos, as resistências e as possíveis propostas de melhoria. Neste quadro de valores, apresentamos adiante a descrição interpretativa das informações e dos dados empíricos recolhidos através das entrevistas individuais e por *focus group*.

Como forma de operacionalizarmos os procedimentos metodológicos afins, levámos a cabo a realização de entrevistas individuais (semi-directivas) a quatro professoras referidas acima no quadro epistemológico, com o objectivo de auscultar e compreender as suas perspectivas crítico-reflexivas sobre o tema em estudo – o *trabalho cooperativo e isolamento*

profissional na docência. Decidimos adoptar esta metodologia tendo em conta que ela nos permitiria uma maior flexibilidade em termos de condução do processo, ajudando-nos a compreender melhor as concepções da realidade que as professoras entrevistadas têm sobre a problemática em estudo. Em nosso entender, esta metodologia permitiria uma intervenção mais flexível e livre da parte dos sujeitos em estudo, bem como uma recolha de informação que não fosse regulada por mecanismos ou estruturas mais centralizadores. Aliás, segundo Villar (1990: 23) “a entrevista semi-directiva facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que dão às suas acções”. Para Rui Santiago (1997:128) “a utilização de um modelo de cariz mais qualitativo, menos condicionante nos seus dispositivos e processos, parece estar mais de acordo com a criação de dimensões facilitadoras da expressão do discurso e das manifestações de posições dos interlocutores”. Neste contexto metodológico e para nos orientarmos, criámos um guião de temas que, à partida, seriam abordados espontaneamente, sem obedecer a uma ordem sistematizada e rígida, de forma a flexibilizar a intervenção descomplexada dos nossos entrevistados. Centrámos o objectivo de cada entrevista na procura do valor e da postura profissional das entrevistadas (quatro professoras) como forma de compreender o sentido subjacente à sua vida social e profissional no espaço escolar. Fomos sensíveis, depois, à devolução dos resultados das entrevistas às participantes, com a finalidade de procederem a correcção de potenciais desvios cognitivos e validar o conteúdo da mensagem transcrito. Sublinhamos, de resto, os propósitos referidos em Bogdan e Biklen (1994:134) de que “a recolha dos dados de opinião permitem, em última instância, não só, fornecer pistas para a concretização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”. Tínhamos como pressuposto epistemológico, por um lado, procurar informações relevantes sobre a realidade em estudo e, por outro, e não menos importante, também conhecer algo mais dos quadros teórico-conceptuais dos intervenientes no estudo, de forma a que nos pudessem ajudar a compreender a natureza fenomenológica dos assuntos em análise. Deste modo, e ao analisarmos os resultados das entrevistas, propomo-nos enquadrar os princípios metodológicos de Guerra (2006:51) tendo em conta que “explicar com clareza o objectivo da entrevista e dos seus temas é indispensável, porque permite estabelecer essa relação de parceria que gera a possibilidade de “flexibilidade” nos dois elementos desta interacção”. Assim, e em conformidade com o guião (cf. Anexo), os objectivos traçados para as entrevistas procuram compreender um pouco melhor a percepção dos professores sobre os

processos e as relações de trabalho implementados nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, tendo como suporte empírico a interpretação de que cada docente se serve diariamente para dar sentido e significado às suas práticas e acções pedagógicas e às dos outros. O *guião* da entrevista apresentado (cf. Anexo) foi concebido com base em alguns indicadores julgados essenciais para a compreensão dos pressupostos em análise, a saber, as condições de trabalho na escola, a cultura e a mentalidade docente, o clima e a cultura de escola, a partilha de experiências profissionais (nos departamentos curriculares, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma). Neste quadro, os objectivos destas entrevistas procuram compreender melhor a percepção dos professores sobre os processos e as relações de trabalho implementados na escola, tendo como suporte empírico a interpretação de que cada docente se serve diariamente para dar sentido e significado às suas práticas, acções e opções profissionais e pedagógicas e às dos outros. As entrevistas foram realizadas no horário destinado às reuniões de grupo de forma a não interferir nas actividades lectivas. De salientar que as professoras convidadas anuíram de imediato ao nosso pedido, tendo-nos disponibilizado total colaboração.

Quadro nº 11 – Quadro referencial das entrevistas individuais

Área de interesse	Objectivos	Fontes de informação	Técnicas de recolha da informação	Tempo Aproximado
Trabalho Cooperativo e Isolamento Profissional	<i>Recolha</i> de informações sobre a cultura de cooperação na actividade docente. <i>Percepcionar</i> o comportamento e atitude dos professores no quadro do fenómeno trabalho isolado	Coordenadora de Departamento; Ex-Pres. de Cons.Pedagógico; Coordenadora e ex-Coordenadora dos Directores de Turma; Coordenadora de Área de Projecto e Plano Anual de Actividades; Ex-Presidente do Conselho Executivo	Entrevista semidirectiva	1h.30 m

3.2.1.1. Análise das entrevistas individuais

Tomámos em consideração a opinião recolhida das entrevistas individuais a quatro professoras em razão das suas experiências pessoais e profissionais. A este propósito, julgamos que são diferentes os sentidos hermenêuticos que cada professor pôde atribuir aos conceitos de individualismo e de trabalho cooperativo e esta diferenciação acabou por se revelar enriquecedora para a pesquisa, à luz dos quadros sínteses apresentados adiante. A clarificação conceptual dos aspectos referidos pelas professoras ao longo das entrevistas permitiu-nos distinguir, ao nível da problemática do individualismo, isolamento e trabalho cooperativo um conjunto de inferências sobre o modo como cada um se relaciona com esses fenómenos. Assim, e para os nossos objectivos, os aspectos que nos interessavam sublinhar situam-se no quadro das relações de trabalho entre os docentes nos grupos disciplinares e de nível e nos conselhos de turma. A problemática dos conceitos em análise pareceu-nos ser o centro de interesse das respostas dos interlocutores, situados num contexto pedagógico e profissional privilegiado, a saber, o de processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. A tomada de consciência sobre as práticas lectivas na sala de aula, as tarefas relacionadas com a planificação e construção de materiais didáctico-pedagógicos, a troca de experiências e de saberes profissionais, etc., sustentam, igualmente, o enfoque, a relevância e o interesse desta investigação. Como se depreende do que acabámos de dizer, os procedimentos adoptados adiante visam manter a sustentabilidade hermenêutica das categorizações relativas ao modo como os docentes encaram a sua profissão e a “arte” de ensinar. De acordo com os objectivos iniciais traçados, a metodologia que adoptámos para a recolha da opinião dos professores define-se pela entrevista semidirectiva, segundo os arquétipos envolvidos no guião apresentado em anexo. Como forma de sistematizar a informação, os resultados das entrevistas serão apresentados e analisados a partir dos quadros síntese que se destacam nas páginas seguintes e cremos reflectirem o que pensam os professores sobre a problemática em estudo. Destacamos, a propósito, que, segundo a opinião das entrevistadas, é urgente mudar os modos de actuação dos professores no quadro das relações de trabalho entre si. Esta mudança interfere na própria organização pedagógica da escola, em especial, na forma de organizar o trabalho docente e o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, segundo os quadros sínteses apresentados adiante.

Nota: as entrevista realizadas aos professores intervenientes no estudo (cf. anexo) permitiram-nos chegar aos seguintes quadros-síntese.

Quadro nº 12 – Factores condicionadores do tipo de trabalho pedagógico

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...) “Destaco a optimização dos recursos, meios e equipamentos didácticos e tecnológicos disponibilizados pelo órgão de gestão da escola nas salas de aula; as condições criadas na escola são muito boas e propiciam um trabalho condigno”.	Optimização dos recursos
Prof. ^a JA	(...) “Passando pelos jardins e por outros espaços como salas de aula, salas de estudo, gabinetes de trabalho, auditório e o Centro de Recursos Educativos (CRE), em todos os espaços respira-se um ambiente acolhedor que tem contribuído para o “bem estar” pessoal e social dos que cá trabalham e estudam”; “é uma «escola com tudo».	Optimização dos recursos
Prof. ^a GA	(...) “Os espaços físicos destinados ao trabalho docente, a optimização dos recursos, meios e equipamentos didácticos e tecnológicos disponibilizados nas salas de aulas, nos gabinetes e laboratórios”.	Optimização dos recursos
Prof. ^a SA	(...)“Os espaços físicos destinados ao trabalho docente, a optimização dos recursos, meios e equipamentos didácticos e tecnológicos disponibilizados”.	Optimização dos recursos

Quadro nº 13 – Factores condicionadores do tipo de trabalho pedagógico

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...) “Um desses aspectos prende-se com os horários, entre outros papéis sociais atribuídos aos professores: as funções de DT, Prof. avaliador, Prof. coordenador, Prof. tutor, Prof. Relator; duplicação de actividades não lectivas: reuniões, leitura e análise de documentos que retiram tempo para se trabalhar em grupo; o elevado número de alunos por turma; a “pressão” da própria Rede Escolar que impõe normativos legais quanto à constituição de turmas”; “medo de partilhar experiências profissionais; medo de mostrar que não sabem tudo”; “a mentalidade antiga privilegia o isolamento profissional”; obstáculos e condicionalismos próprios associados à actividade docente em contexto escolar; a desmotivação profissional decorrente do situacionismo actual; as dificuldades associadas ao isolamento profissional resultam, essencialmente, das dificuldades que os professores sentem em trabalhar em equipa, nomeadamente ao nível dos grupos disciplinares e de docência e dos conselhos de turma”.	Horários; mentalidade, cultura profissional; multiplicidade de papéis; desmotivação profissional; falta de formação para trabalho em equipa
Prof. ^a JA	(...) “A incompatibilidade de horários e a limitação do espaço temporal”; “As causas do isolamento são variadas, nomeadamente: a carga horária, a escassez de tempo, a mentalidade e os comportamentos individuais, a incompatibilidade de horários, a falta de auto-confiança, a ausência da partilha, a duplicação de cargos (funções, papéis, tarefas), a falta de tempo para trabalhar em equipa, a dificuldade em gerir o tempo escolar, a incapacidade do próprio coordenador/representante do grupo, etc. Considero também que estes condicionalismos constituem “barreiras” ao desenvolvimento.”	Horários; mentalidade cultura/ profissional; multiplicidade de papéis; coordenação deficiente

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a GA	(...)“Alguns professores revelam ter medo de partilhar as suas experiências profissionais bem como o medo de mostrar as suas fraquezas e fragilidades”.	Mentalidade, cultura/profissional; Dificuldade de partilha de experiências
Prof. ^a SA	(...)“O grupo disciplinar caracteriza-se pela grande heterogeneidade curricular, a avaliar pela variedade de disciplinas existentes: Sociologia, Economia, Direito, Área de Integração. Esta multiplicidade de disciplinas inviabiliza o trabalho cooperativo/colaborativo; os professores deste grupo profissional adoptam estilos e tipologias de trabalho muito individualizados. Os aspectos ligados à especificidade do grupo disciplinar e de docência não oferecem condições mínimas para a prática do trabalho cooperativo e em equipa”. “Os professores do grupo disciplinar enfrentam um duplo problema: a heterogeneidade das disciplinas e condicionalismos da profissão... muitos colegas, longe de se situarem nos objectivos de trabalhos cooperativos ou colaborativos, vivem ainda um pouco distanciados e à margem dessa prática pedagógica... existe uma cultura imposta pelo trabalho colegial, dada a obrigatoriedade do cumprimento administrativo de tarefas.”	Heterogeneidade e especificidade curricular; existência de colegialidade em tarefas colaterais..

**Quadro nº 14 – Trabalho colaborativo,
resistências e traços da cultura profissional docente**

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...)“Em termos de mentalidade docente no grupo disciplinar existe grande aceitação relativamente ao trabalho colaborativo e em equipa nomeadamente no âmbito das planificações e elaboração de matrizes comuns, herança das provas globais”.	Aspetos de trabalho colaborativo (planificações e provas)
Prof. ^a JA	(...) “Criaram-se “pontes” para os projectos e actividades de cariz pedagógico consentâneos com as ideias que, mais tarde, estiveram na origem de algumas estruturas intermédias da escola: o Gabinete de Avaliação Escolar, o Observatório de Qualidade enquanto pilares fundamentais para o sucesso escolar dos alunos.	Aspetos potenciadores de trabalho colaborativo (projetos e estruturas intermédias)
Prof. ^a GA	(...) “(...)“Algumas resistências à mudança no que diz respeito ao trabalho colaborativo; as dificuldades de se poder conciliar os horários dos professores, a duplicação de tarefas, a participação em vários projectos pedagógicos da escola”	Algumas resistências à mudança,
Prof. ^a SA	(...)“(...)“Existem ainda alguns «vícios de forma» instalados e muito difíceis de combater; os projectos e as actividades desenvolvidos ao nível da Área de Projecto, a grande maioria tem um cariz mais “social” do que científico-epistemológico”, Existem ainda alguns «vícios de forma» instalados e muito difíceis de combater; com repercussões em termos de estímulo e de motivação dos docentes da disciplina.”	Resistências; incompatibilidade de horários, multiplicidade de tarefas, duplicação de papéis.

Quadro nº 15 – Os hábitos adquiridos

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...) “Entre outras dificuldades inerentes ao conservadorismo: horários incompatíveis, a sobrecarga de actividades, a falta de tempo para trabalho individual: preparação de aulas, elaboração e correcção dos testes, etc”.	Conservadorismo profissional
Prof. ^a JA	(...) o Gabinete de Avaliação Escolar (GAE) e o próprio Observatório de Qualidade funcionam como pilares fundamentais para o sucesso escolar dos alunos embora existam dificuldades e condicionalismos associados à profissão docente;	Supervisão do GAE
Prof. ^a GA	(...) “O facto de ter trabalhado em “par pedagógico” nos primeiros anos de ensino terá sido marcante para a minha trajectória profissional enquanto professora da área tecnológica. Aprendi a criar e a reproduzir recursos técnicos e pedagógicos mais adequados para o engrandecimento do trabalho em equipa, combatendo assim o conservadorismo.”	Criação de par pedagógico
Prof. ^a SA	(...) Os professores, longe de se situarem nos objectivos de trabalhos cooperativos distanciam-se dessa prática pedagógica; existe trabalho colegial devido ao cumprimento de tarefas e de actividades.	Trabalho colegial

Quadronº 16 – O envolvimento profissional em projectos e tarefas pedagógicas na escola

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...) “A herança deixada aquando da realização de Provas Globais obrigou os professores a planificar em grupo e a construírem materiais adequados à realização de testes, fichas de apoio, entre outros documentos didácticos”. “A escola e os grupos disciplinares têm de funcionar como um lugar de aperfeiçoamento de competências profissionais pela partilha de experiências e de saberes profissionais; há uma grande homogeneidade relativamente à importância do trabalho cooperativo na escola, sobretudo, a relação pedagógica, a participação em projectos, a planificação em grupo, a participação activa em reuniões de grupo, o trabalho com os alunos na sala de aula, mas nem todos os professores do universo escolar estão motivados para a proposta cooperativa. A partilha de experiências profissionais poderá constituir uma “mais-valia” para a escola no quadro de um conjunto de vantagens e benefícios sociopedagógicos para a prática cooperativa entre os professores;	Criação de provas globais como exemplo de trabalho cooperativo e colaborativo.
Prof. ^a JA	(...)“Os colegas recém chegados ao grupo são muito bem recebidos, situação que tem permitido uma maior flexibilidade no estabelecimento de relações profissionais de trabalho no seio do grupo disciplinar”; “criaram-se grupos e subgrupos de trabalho onde é visível uma troca saudável de materiais didácticos, de experiências pessoais e profissionais com reflexos positivos na planificação e preparação de aulas. este procedimento didáctico-pedagógico tem sido muito importante para a coesão e o fortalecimento da cultura interna do grupo disciplinar”.	Trabalho colaborativo em grupos de níveis.

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a GA	(...) “Destaco a experiência pedagógica e profissional no quadro do trabalho desenvolvido em projectos como PRODEP, Ciência VIVA e parcerias com a Câmara Municipal. A partilha da sala de aula (par pedagógico) foi enriquecedora no quadro da experiência profissional docente. Existe uma estreita colaboração entre os professores do grupo disciplinar tendo em conta a natureza e especificidade dos programas que exigem orientações pedagógicas renovadas.”	Criação de Par pedagógico e partilha de experiências como facilitadores do trabalho colaborativo.
Prof. ^a SA	(...)“Era necessário que os professores estivessem todos implicados o que não acontece dada a complexidade socioprofissional”.	Complexidade socioprofissional.

Quadro nº 17 – Como institucionalizar uma cultura de cooperação

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...) “A escola e os grupos disciplinares têm de funcionar como um lugar de aperfeiçoamento de competências profissionais pela partilha de experiências e de saberes profissionais. Há uma grande homogeneidade relativamente à importância do trabalho cooperativo na escola, sobretudo, a relação pedagógica, a participação em projectos, a planificação em grupo, a participação activa em reuniões de grupo, o trabalho com os alunos na sala de aula, a implementação de trabalhos e actividades lúdico-culturais a nível de escola, entre outros aspectos”. “Nem todos os professores do universo escolar estão motivados para a proposta cooperativa devido a incompatibilidade de horários, a sobrecarga de tarefas e de funções pedagógicas.” “A partilha de experiências profissionais poderá constituir uma “mais-valia” para a escola e para a prática cooperativa entre os professores”;	Procura de homogeneidade
Prof. ^a JA	(...) “Talvez fosse necessário criar novas estratégias pedagógicas com base nas “afinidades” de projectos e de actividades no grupo disciplinar ou nos conselhos de turma. O ambiente e a cultura de escola podem e devem impulsionar os professores à participação e ao envolvimento em tarefas e actividades pedagógicas a partir de uma dinâmica de trabalho mais colaborativo e propiciar também mudanças de mentalidade. Valorização dos espaços físicos e de equipamentos didácticos e tecnológicos; os colegas recém chegados ao grupo são bem recebidos, situação que tem permitido uma maior flexibilidade de relações profissionais de trabalho; os grupos e subgrupos de trabalho trocam materiais e experiências pessoais e profissionais com reflexos positivos na planificação e preparação de aulas”.	Afinidade de projectos; Procura de homogeneidade de projectos e tarefas pedagógicas.
Prof. ^a GA	(...) “A minha experiência pedagógica e profissional como professora de Matemática e Física levaram-me a adquirir novas competências no âmbito do trabalho colaborativo e em equipa”.	Aquisição de experiências pedagógicas e profissionais.
Prof. ^a SA	(...) “A grande complexidade socioprofissional existente no grupo disciplinar dificulta o trabalho cooperativo e em equipa”.	Complexidade socioprofissional

Quadro nº 18 – Perspectiva de mudança para a cultura de cooperação no espaço escolar

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...) “Passa pela optimização da relação inter-pares, a colaboração em projectos e parcerias pedagógicas e pela capacidade de integração profissional dos professores recém chegados à escola e ao grupo disciplinar; é uma forma de renovação do acto pedagógico na escola e nos departamentos curriculares”; os professores de Português aprenderam a criar novas condições e recursos pedagógicos adequados para o trabalho em equipa”. “Criar esforços, estratégias e parcerias pedagógicas conducentes à implementação de uma cultura de cooperação eficiente no interior da escola e no seio dos departamentos e grupos disciplinares”.	Trabalho em pares
Prof. ^a JA	(...) “O grau de “afinidades” existente entre colegas que trabalham juntos há muitos anos, tem sido muito importante para a coesão do grupo; foi neste grupo e nesta escola onde encontrei o gosto pela partilha de conhecimentos, de experiências e de afectos. Pude compreender a natureza e o significado destes “gestos pedagógicos” que estão alicerçados desde o portão da escola; a avaliação dos professores foi disso o exemplo, tendo-se destacado o profissionalismo, a confiança e o respeito demonstrados entre os colegas do grupo. Os tempos mudaram e os alunos também são outros; por isso, o grau de exigência para lidar com eles deve ser contextualizado de outra forma; de todo o modo, sou da opinião de que os professores desta escola sempre souberam adequar-se ao tempo e às adversidades, tendo melhorando qualitativamente as suas práticas profissionais e pedagógicas”. “ A criação da figura de “Coordenador de Ano” para os DT foi uma experiência gratificante a todos os níveis na medida em que aproximou os coordenadores dos DT, os professores, os anos, os níveis, etc. Esta experiência veio “descentralizar” a gestão e a coordenação da Direcção de Turma, passando a haver mais e melhor cooperação/colaboração profissional entre os envolvidos. Outro exemplo são as “maletas pedagógicas” – um projecto concebido por uma colega do meu grupo disciplinar e que, rapidamente, foi “transportada”, em ideia, para o Centro de Recursos Educativos, com benefício directo na aprendizagem dos alunos”.	Grau de “afinidades” existente entre colegas.
Prof. ^a GA	(...) “Começa com a participação em projectos pedagógicos e para o trabalho de acompanhamento profissional dos alunos em estágios”. “Os alunos que frequentam os cursos profissionais são, na sua grande maioria, mais novos e revelam ainda algumas dificuldades inerentes ao domínio de conhecimento. Esta situação obriga os professores a um maior esforço didáctico-pedagógico no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e na formação pessoal e social destes alunos, sobretudo, na vertente das atitudes e dos valores. Em termos de mentalidade docente no grupo disciplinar existe uma grande aceitação relativamente ao trabalho colaborativo e em equipa” “A minha experiência profissional nos primeiros anos de ensino ensinou-me a trabalhar em “par pedagógico”.	Em termos de mentalidade docente no grupo disciplinar existe uma grande aceitação relativamente ao trabalho colaborativo e em equipa.
Prof. ^a SA	(...) “maior preparação dos professores (Área de Projecto).	

Quadro nº 19 – Diversificação de estratégias pedagógicas

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a MC	(...) “Ensinar Português não é o mesmo que “debitar” conhecimentos; exige do professor qualidades pedagógicas e profissionais elevadas no quadro do desenvolvimento de competências relacionais dos alunos; a aposta deve centrar-se numa cultura de trabalho entre os professores (grupos disciplinares e conselhos de turma). Vantagens em criar grupos de nível por disciplina ou escolaridade mais pequenos onde se partilhe e se trabalhe em conjunto; estes os indicadores têm proporcionado a rentabilização profissional dos professores, com benefício directo no fortalecimento de uma mentalidade cultural mais forte e mais flexível desde o tempo da elaboração de Provas Globais e mais tarde, a criação de grupos de nível liderados por um professor representante. O conhecimento e partilha dos conteúdos curriculares é também importante”.	Criação de provas globais; Criação de grupos de níveis.
Prof. ^a JA	(...) “ A criação da figura de “Coordenador de Ano” para os DT foi uma experiência gratificante a todos os níveis na medida em que aproximou os coordenadores dos DT, os professores, os anos, os níveis, etc. Esta experiência veio “descentralizar” a gestão e a coordenação da Direcção de Turma, passando a haver mais e melhor cooperação/colaboração profissional entre os envolvidos. Outro exemplo são as “maletas pedagógicas” – um projecto concebido por uma colega do meu grupo disciplinar e que, rapidamente, foi “transportada”, em ideia, para o Centro de Recursos Educativos, com benefício directo na aprendizagem dos alunos”.	Criação da figura de “Coordenador de Ano” para os DT; Criação de “maletas pedagógicas”.
Prof. ^a GA	(...) “O Grupo Disciplinar tem tido a preocupação de receber os colegas recém chegados à escola integrando-os na dinâmica de trabalho colaborativo praticado no grupo disciplinar; é uma forma de dar sequência à qualidade e às exigências do próprio acto pedagógico que tem de ser visto como um todo; o professor não pode trabalhar sozinho e individualmente”.	Promoção do trabalho colaborativo
Prof. ^a SA	(...) “Como Coordenadora da Área de Projecto tenho desempenhado essa função com alguma dificuldade tendo em conta a sua natureza curricular (não disciplinar) e a fraca preparação técnica e científica dos professores que a leccionam”; “objectivo prioritário desta área curricular devia passar pelo desenvolvimento diferenciado de projectos das turmas e dos alunos e não a sua negação!”.	A natureza curricular (não disciplinar) da área de Projecto como dificuldade à promoção do Trabalho colaborativo.

3.2.1.2. Síntese

Destacamos alguns aspectos que particularizam o trabalho docente, nomeadamente a cultura, o *habitus* e a mentalidade do professor no exercício da atividade profissional. Elegem, assim, as dificuldades de partilha de experiências, materiais e de recursos didático pedagógicos, apesar da otimização dos espaços físicos existentes. Outros condicionalismos interferem na prática docente, nomeadamente, as resistências à mudança de mentalidade e de estilo profissional. Apesar disso, alguns professores procuram destacar os pontos fortes diretamente ligados a trabalho colaborativo no âmbito das planificações e elaboração de provas e critérios de avaliação/classificação, a constituição de par pedagógico, o envolvimento em projetos e parcerias pedagógicas como facilitadores do trabalho colaborativo. As resistências à mudança prendem-se com a incompatibilidade de horários, com a sobrecarga de trabalhos, com a duplicação de papéis, com a falta de tempo, entre outros aspetos que contribuem favoravelmente para a complexidade da profissão docente, dificultando a implementação de uma cultura de colaboração. Esta complexidade socioprofissional surge como factor inibidor do trabalho colaborativo, retardando assim a cultura de mudança. De todo o modo, regista-se a existência de “afinidades” entre colegas que trabalham juntos há muitos anos, tendo criado “maletas pedagógicas” enquanto projecto concebido por um grupo disciplinar e que, rapidamente, foi “transportada”, em ideia, para o Centro de Recursos Educativos. Alguns departamentos curriculares criaram *grupos* e *subgrupos* ou seja, grupos de níveis, enquanto equipas de trabalho cooperativo e colaborativo e onde é visível uma troca saudável de materiais didácticos, de experiências pessoais e profissionais com reflexos positivos na planificação, preparação e gestão de aulas. A escola enquanto unidade social e os grupos disciplinares têm de funcionar como um lugar de aperfeiçoamento de competências profissionais pela partilha de experiências e de saberes, tendo em conta a existência de óptimas condições de trabalho e de recursos didáctico-pedagógicos que facilitam essa cultura de colaboração interpares. As salas de aula, os gabinetes de trabalho, os equipamentos e materiais colocados ao serviço dos professores propiciam um ambiente cordato onde é possível implementar uma cultura de colaboração proficiente.

3.2.2. Entrevista em profundidade ao Prof. MM³⁰

O objectivo fundamental desta entrevista ao professor MM centra-se na problemática do trabalho cooperativo na profissão docente tendo em conta a mudança do Dec. Lei nº 115-A/98³¹, de 4 de Maio, para o Dec. Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que prevê alterações significativas no quadro da gestão e administração escolar, com o surgimento da figura do Director de Escola. Assim, e para se conseguir uma melhor compreensão e racionalidade do que acontece *in loco* (no interior da escola), achámos razoável entrevistar o professor acima referido e colega de profissão com mais de trinta anos de serviço e uma larga experiência como Presidente do Conselho Executivo da Escola onde decorre o estudo empírico. Decidimos fazer uma entrevista em profundidade muito próxima da designação teórico-conceptual que caracteriza as *histórias de vida* na sua verdadeira acepção semântica e fenomenológica, a partir do retrato retrospectivo de alguém que, para lá de todas as subjectividades individuais, perspectiva um testemunho pessoal de elevado interesse, tendo em conta o seu passado profissional como professor, bem como os largos anos de gestão, administração e organização desta instituição escolar. Assim, e com base nas posições de Afonso (2005:77) “as *histórias de vida* pressupõem uma abordagem centrada no estudo das vivências e experiências individuais; o foco da investigação se centra na acção individual, desvendando a singularidade e totalidade da pessoa do actor biografado, e iluminando os próprios contextos e processos institucionais em que ele se move”. Neste sentido, priorizámos a qualidade e o aprofundamento do potencial biográfico do nosso entrevistado, cujas respostas às questões colocadas parecem estar intrinsecamente ligadas a um vasto conhecimento empírico da realidade escolar e à forma muito individualizada de abordagem aos vários assuntos em análise. Deste modo, e no quadro da nossa experiência pessoal e profissional, consideramos que o conteúdo da mensagem que apresentamos adiante superou, em larga medida, as expectativas iniciais daquilo que procurávamos. Dito de outro modo, se por um lado interessava-nos compreender o argumento formal acerca das condicionantes inerentes à problemática da administração, organização e gestão escolar, por outro lado, e não menos importante, queríamos também compreender os fenómenos envolvidos na mudança legislativa

³⁰ Cf. versão integral em Anexo.

³¹ O Decreto –Lei nº 115-A/ 98, de 4 de Maio, institui um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respectivos agrupamentos.

(Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, para o Dec. Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) bem como as implicações pedagógicas na vida pessoal e profissional dos professores. Deste ponto de vista, destacamos o interesse psicológico sobre o percurso de vida de alguém, cujo respeito, experiência e competência profissional lhe conferem elevada autoridade moral e pedagógica, pela postura dinamicamente correcta demonstrada ao longo dos anos, tendo criado, deste modo, uma escola modelo ou melhor, uma *escola de afectos*! Fomos sensíveis à necessidade de sistematizar a pessoa do professor indissociável das situações de trabalho nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, tendo como referência um *feedback* retrospectivo do passado profissional dos docentes desta escola, segundo os parâmetros teórico-conceptuais e metodológicos traçados para a investigação. Ensaíamos, desde logo, a tentativa de clarificação das concepções de professor profissional reflexivo como também o propósito de clarificação da problemática escolar proveniente da concepção hermenêutica de trabalho isolado e de individualismo *na profissão docente*, bem como a ponderação sobre as virtualidades do *trabalho cooperativo* entre os professores. Como forma *de validação e verificação* do teor e conteúdo da mensagem foi possível remeter ao entrevistado a transcrição integral da entrevista (manuscrita) com objectivo de serem corrigidos potenciais “desvios” aos assuntos explorados. Para Guerra (2006:51) “é nesta capacidade heurística e ética das entrevistas que reside a defesa insistente da necessidade da «devolução» do material tratado e da aferição do sentido da interpretação como um momento indispensável do método”. Neste contexto, sentimo-nos, também, ontologicamente comprometidos com a descrição da quotidianidade da vida social e cultural da escola em apreço e dos seus profissionais. A narrativa pode ser de grande utilidade para a compreensão do contexto e da cultura de escola cientes de que, como refere Howard Becker (1999:108), as histórias de vida podem “fornecer uma visão do lado subjectivo de processos institucionais muito estudados sobre os quais pressupostos não verificados também são feitos com frequência”. As entrevistas decorreram no gabinete contíguo à sala de trabalho dos professores, no GAE (Gabinete de Avaliação de Escola) e na Provedoria do Aluno. As entrevistas individuais e por *focus group* não excederam o tempo aproximado de 1h.30 minutos. A entrevista em profundidade demorou mais tempo, 4 horas (duas tardes), tendo em conta a natureza das questões e a morosidade no aprofundamento de alguns temas sobre a administração, organização e gestão escolar.

Quadro nº 20 – Quadro referencial da entrevista em profundidade ao Prof. MM

PROBLEMÁTICA	QUESTÕES	OBJECTIVOS/CONHECIMENTO
As condições de trabalho na escola; contexto psicológico e emocional.	<i>Perspectivar</i> sobre o contexto institucional e a mentalidade docente sobre o trabalho cooperativo na profissão docente.	Conhecer a cultura de Escola, a predisposição psicológica dos docentes Perceber as fragilidades, os pontos fracos e obstáculos ao trabalho cooperativo.
Isolamento, individualismo.	<i>Questionar</i> sobre o sentido e significado de <i>isolamento, individualismo e cooperação</i> na docência	Compreender a percepção dos professores sobre o trabalho isolado e individualismo profissional.
Razões do isolamento profissional.	<i>Interrogar</i> sobre as causas do <i>isolamento/individualismo</i> na cultura profissional docente	Perceber as razões do isolamento docente.
Abordagem aos modos típicos e atípicos da profissão docente.	<i>Problematizar</i> sobre os “vícios de forma” na cultura na profissional docente.	A percepção dos docentes sobre os modos típicos e atípicos da profissão: <i>conservadorismo</i> , as rotinas, o <i>individualismo e isolamento</i> .
Cultura e práticas pedagógicas dos docentes.	<i>Compreender</i> as razões para a ausência de práticas de trabalho em equipa e partilha de experiências profissionais.	Saber se a ausência da cultura cooperativa está ou não ligada à formação inicial dos professores.
Desafios socioprofissionais.	<i>Reorientar/reavaliar</i> a possibilidade de uma acção “concertada” para a prática pedagógica do <i>trabalho cooperativo</i> .	Perceber a motivação intrínseca dos docentes para o trabalho cooperativo e em equipa.
Abordagem às estratégias pedagógicas. Cultura dominante.	<i>Questionar sobre</i> a diversificação de estratégias que minimizem o <i>isolamento</i> na profissão docente. <i>Direccionar</i> contributos dos professores para uma <i>cultura de cooperação dominante</i> no espaço escolar	Saber se é viável ou não a criação de meios e estratégias que reduzam o isolamento docente. Saber se as práticas profissionais e pedagógicas contribuem para a cultura cooperativa.

3.2.2.1. Análise da entrevista em profundidade ao Prof. MM (Anexo V)

Definido o quadro teórico das entrevistas, partimos para uma recolha complementar de dados através de um conjunto de questões ao Prof. MM, o qual foi selecionado atendendo à sua vasta experiência, nomeadamente no âmbito da área de interesse científico desta investigação – *a administração e organização escolar*. Reconhecemos que este procedimento foi importante e permitiu-nos estabelecer um plano de categorias sobre a problemática teórica, tendo em apreço as características concretas do assunto em estudo – *o trabalho cooperativo e isolamento na profissão docente*. Assim, e face à mudança do anterior modelo de Gestão – Decreto-Lei nº 115-A/98 para o novo, Decreto-Lei nº 75/2008 (11 Setembro 2009 – data de entrada em vigor daquele) foi possível discorrer algumas questões sobre os aspectos relevantes dos diplomas referidos, sem omitir os pontos fortes e fracos, os constrangimentos e as virtudes dos mesmos. Entendemos, desde logo, que esta entrevista em profundidade devia situar-se sobre os contextos relativos à *administração e organização escolar* tanto mais que o nosso entrevistado foi presidente de Conselho Executivo desta escola durante 23 anos³². A entrevista realizada ao Prof. MM (cf. anexo) permitiu-nos chegar ao seguinte quadro síntese:

³² O prof. MM, é licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com Diploma Universitário em Ciências da Educação na Área de Administração Educacional, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Curso de Valorização Técnica Orientado para a Administração Escolar, pelo Instituto Nacional de Administração de Oeiras. É Professor do Ensino Secundário desde 1/10/975, com 33 anos de serviço, tendo feito profissionalização em exercício no biénio 1983/85 na Escola Secundária de Passos Manuel em Lisboa. É Professor do Quadro de Nomeação Definitiva desde o ano letivo de 1986/87, tendo exercido outras funções de relevo nas Escolas por onde passou, nomeadamente: Coordenador do SASE, Coordenador dos Diretores de Turma, Coordenador do Grupo de Horários, Delegado de Grupo; Coordenador de vários projetos (Mediatecas Escolares, Centro de Recursos, da Rádio no contexto escolar (IIE), das TIC na Escola; Coordenador do Projeto Educação para o Futuro – Candidatura ao Programa Nónio Sec XXI), Presidente do Conselho Directivo, do Conselho Administrativo e do Conselho Pedagógico da Escola Secundária nos anos letivos de 1988/89 a 1991/92 e anos letivos de 1996/97 a 1998/99. Foi Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Administrativo da Escola de 1999/2000 a 2006/07.

**Quadro nº 21 – Os impactos da mudança do Dec. Lei nº 115-A/98
para o Dec. Lei nº 75/2008**

Entrevistado	Questões/ /Problemáticas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. MM	Os impactos associados à mudança do anterior modelo de Gestão – Dec. Lei nº 115-A/98 – para o novo, Dec. Lei nº 75/2008 (<i>*11 Setembro 2009 – data de entrada em vigor daquele</i>). Visão sobre os pontos fortes e fracos, constrangimentos e virtudes.	“O Decreto-Lei nº 115-A/98 é um diploma cujos objectivos incidiam sobre o reforço da participação democrática dos diversos intervenientes na vida social da Escola; apontava para a necessidade de toda a comunidade educativa participar na construção dos instrumentos fundamentais da política organizacional da Escola. O Dec. Lei. nº 75/2008 veio dar continuidade ao modelo anterior, reforçando a participação dos pais e de outros agentes da comunidade na participação mais direta na vida da Escola”.	A legislação aponta para a participação de toda a comunidade educativa.
	Em que medida a Escola, enquanto instituição educativa, deve prestar um serviço público de qualidade?	“A Escola é um lugar social de harmonização de interesses. Na escola confluem pessoas de diversas proveniências sociais e com diferentes responsabilidades e objectivos; é aí que vão procurar construir a sua identidade (ou pelo menos uma parte dela)”.	A Escola como lugar social de harmonização de interesses.
	E que papel podem desempenhar os docentes no contexto organizativo da Escola?	“O papel dos professores é sempre decisivo para que a escola possa cumprir a sua missão. A cultura de escola constitui a sua identidade e o seu elemento unificador; e quando interiorizada por todos, permitirá valorizar a realidade organizacional e contribuir para a compreensão de determinado tipo de acções no interior da escola”.	
	Como institucionalizar uma cultura de colaboração entre os actores envolvidos no processo educativo e que metas poderão ser alcançada.	“Em vez de cultura de colaboração preferiria chamar-lhe cultura de participação mas é difícil institucionalizar uma tal cultura tendo em conta os formalismos. A participação não se decreta; o mais importante para se criar uma verdadeira cultura de participação nas escolas é a existência de uma gestão partilhada porque a colaboração/participação tem muito a ver com a forma como se vive a escola, se interage, e se decide (...)”.	Cultura de colaboração / cultura de participação.

Entrevistado	Questões/ /Problemáticas	Narrativas	Valor atribuído
	Em que medida considera fundamental a partilha das boas práticas e a sua operacionalização nos departamentos e grupos disciplinares?	“Independentemente da implementação de um modelo ou outro de gestão é fundamental a partilha das boas práticas porque o grande objetivo da escola será sempre o sucesso escolar dos alunos. Um dos grandes problemas de que enferma o nosso sistema educativo está relacionado com a forma pouco participada e muitas vezes isolada como os professores desenvolvem a sua atividade na sala de aula. A mudança de práticas não pode ser feita de forma linear ou institucional”.	Necessidade de cultura de participação.
	<i>Como</i> definiria o melhor perfil de organização educativa e pedagógica para uma Escola em mudança?	“É muito difícil traçar o perfil de uma boa escola dado o tipo de organização que pretendemos caracterizar; uma boa escola é aquela que tem um projecto e que faz com que os seus actores comunguem da vivência desse mesmo projeto.	Conceito de boa escola (a que tem um projecto aceite pela comunidade escolar).

Daqui podemos retirar as seguintes ideias:

O professor entrevistado enaltece a importância da partilha de conhecimentos e de experiências profissionais, tendo como ponto de partida uma cultura de colaboração, o mesmo que uma “cultura de participação”, segundo afirma. Em seu entender, esta cultura pode ganhar uma outra dimensão pedagógica quando toda a “comunidade educativa participar na construção dos instrumentos fundamentais da política organizacional da Escola”. O entrevistado acredita que “independentemente da implementação de um modelo ou outro de gestão é fundamental a partilha das boas práticas porque o grande objetivo da escola será sempre o sucesso escolar dos alunos.” Neste contexto reitera que um dos grandes problemas que dificultam o funcionamento do sistema educativo está directamente relacionado com a forma pouco participada demonstrada pelos professores e, muitas vezes, essa conduta leva-os ao isolamento profissional. Para combater essa assimetria a mudança de práticas não pode ser feita de forma linear ou institucional”. Aliás, em seu entender “é muito difícil traçar o perfil de uma boa escola dado o tipo de organização que pretendemos caracterizar; uma boa escola é aquela que tem um projecto e que faz com que os seus actores comunguem da vivência desse mesmo projeto”.

O professor MM coloca a ênfase no Decreto-Lei nº 115-A/98, um diploma cujos objectivos incidiam sobre o reforço da participação democrática dos diversos intervenientes

na vida social da Escola, tendo apontado para a necessidade de a comunidade educativa participar na construção dos instrumentos fundamentais da política organizacional da Escola. No entanto, o Decreto Lei nº 75/2008 veio dar continuidade ao modelo anterior e reforça, por exemplo, a participação dos pais e de outros agentes da comunidade na participação mais direta na vida da Escola. Partindo destas considerações, o entrevistado sublinha o facto de Escola continuar a ser um lugar social de harmonização de interesses na medida em que, nela, confluem pessoas de diversas proveniências sociais e com diferentes responsabilidades e objetivos pessoais e profissionais; aliás, é aí que vão procurar construir a sua identidade ou, pelo menos, “uma parte dela”, refere. Sublinha que o papel dos professores é sempre decisivo para que a escola possa cumprir a sua missão. Ou seja, a cultura de escola constitui a sua identidade e o seu elemento unificador e, neste âmbito, o trabalho colaborativo quando interiorizado por todos, permitirá valorizar a realidade organizacional e contribuir para a compreensão de determinado tipo de ações no interior da escola”.

Em vez de “cultura de colaboração” prefere chamar-lhe “cultura de participação” porque entende que é difícil institucionalizar uma tal cultura tendo em conta os formalismos e outros constrangimentos. A participação não se decreta; o mais importante para se criar uma verdadeira cultura de participação nas escolas é a existência de uma gestão partilhada porque a colaboração/participação tem muito a ver com a forma como se vive a escola, se interage. O entrevistado defende que independentemente da implementação de um modelo ou outro de gestão escolar é fundamental a partilha das boas práticas profissionais.

3.2.3. Entrevista por *focus group*

Bogdan e Biklen (1994:138) referem que “as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos”. Neste sentido as entrevistas por *focus group* podem contribuir para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas entre os professores, das relações de trabalho que se geram entre si, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, bem como da aproximação e/ou afastamento das diferentes aceções que produzem relativamente aos conceitos de *cultura de cooperação, isolamento e individualismo*. Neste contexto, fomos sensíveis à pesquisa bibliográfica sobre o conceito de *focus group*, tendo encontrado um conjunto vasto de autores que se dedicaram aos estudos e à aplicação deste método de pesquisa qualitativa, nomeadamente Khishna Kumar (1987), Jenny

Kitzinger (1994), David L. Morgan (1997), Fatemeh Rabiee (2004), Rosaline Barbour (2007), Richard Krueger & Mary Casey (2009), Pranne Liamputtong (2011).

Krueger & Casey (2009:2,6,12) referem que “no *focus groups* os participantes seleccionados têm algumas características em comum (...); o investigador deve criar um ambiente permissivo que incentive os participantes à percepção dos pontos de vista, mas sem os pressionar (...); e porquê *focus group*? (...); porque trata-se de uma forma de levar os participantes a encontrar consensos, de se sentirem confortáveis, respeitados e livres, podendo dar a sua opinião sem serem julgados (...); a intenção do *focus group* é de promover a auto divulgação entre os participantes que têm algo em comum; e nós dizemos-lhes que eles têm essa coisa em comum (...); no *focus group*, para além das características comuns, os participantes procuram consensos, fornecem dados qualitativos a partir de uma certa discussão focalizada no sentido de ajudar a compreender o tema e o interesse do mesmo (...); destacam-se o desenvolvimento e a manutenção da qualidade de esforços no quadro de um amplo envolvimento de comunicação aberta e de *feedback*, onde o ambiente não pode ser ameaçador. As estratégias utilizadas servem para definir a qualidade de procedimentos, com a finalidade de compreender as questões relacionadas com a qualidade do tema em análise”. Liamputtong (2011:IX), por sua vez, considera que “a metodologia por *focus group* tem sido utilizada na pesquisa durante muito tempo no quadro do marketing empresarial, mas somente na última década começou a ganhar maior popularidade no âmbito das ciências da saúde e das ciências sociais.” De todo o modo, a mesma autora (cf. *ibidem*, p. 2) refere que actualmente “a popularidade dos mais recentes grupos de pesquisa que utilizam esta metodologia em ciências sociais e de saúde se reflecte em maior número de literatura e de comunicações”. Liamputtong dá o exemplo da utilização da metodologia por *focus group* enquanto experiência de pesquisa no mercado empresarial. A autora (cf. *ibidem*, p. 10) faz referência ao “*focus group* no quadro da pesquisa de mercado” tendo afirmado que esta metodologia começa com um estudo de caso introduzido pela Coca-Cola a 23 de Abril de 1985, tendo sido anunciado um novo produto para o mercado, chamado New Coke, que acabou por ser, desde logo, um dos maiores juízos críticos no âmbito da palavra «marketing». Mesmo que esta metodologia traga benefícios à pesquisa empírica no quadro das ciências sociais e humanas há que ter em atenção os procedimentos ético-morais no decurso da sua utilização. Aliás, segundo a literatura, quando a metodologia por *focus group* é instrumentalizada apenas em razão dos interesses do investigador, este facto pode constituir, por si só, uma fonte de fraqueza para os participantes, limitando a sua capacidade de intervenção crítica sobre

qualquer foco de discussão, do ponto de vista do pensamento crítico de Morgan (1997:14-15). Para Barbour (2007: 68) “os aspectos práticos trazidos para a discussão no âmbito do *focus group* estão intrinsecamente ligados por questões ou considerações de natureza ética”. Assim, e como dissemos anteriormente, para que a operação *focus group* seja bem sucedida o investigador deve criar um ambiente bom e confortável para que os participantes se sintam à vontade, sem qualquer tipo de ameaça de modo a poder discutir as suas ideias e opiniões descomplexadamente. Liamputtong (2011: 3) considera, a propósito, que “para uma discussão no quadro do *focus group* seja bem sucedida ela depende do desenvolvimento do tema em análise; o ambiente não pode ser ameaçador dentro do grupo, onde os participantes devem sentir-se confortáveis para discutir as suas opiniões e experiências sem medo de serem julgados e ridicularizados pelo grupo”. Neste contexto, é importante lembrar também que Bogdan e Biklen (1994:91) nos seus estudos empíricos referem que “quando falamos acerca de um *grupo*, numa organização, como foco de estudo, estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras, que partilham características comuns”. A nossa opção por esta metodologia foi consciente e, nesta perspectiva, esta entrevista por *focus group* centrou-se na exploração dos conceitos mencionados ao longo da pesquisa empírica, tendo em conta as declarações precedentes recolhidas dos questionários exploratórios e das entrevistas individuais sobre a actividade profissional docente nesta escola em particular. Para a consecução da pesquisa empírica no quadro do *focus group* procurámos saber, desde logo, quais os ensinamentos que poderíamos retirar da percepção crítica deste novo grupo de professores na sua interacção profissional e verificar o que se passa de concreto nos grupos disciplinares de que são originários e nos projectos de que fazem parte, nomeadamente, no âmbito das relações de trabalho estabelecidas entre si, das relações do tipo psicológico, afectivo, profissional e psicossocial, entre outras manifestações de inteligência no espaço escolar. Entendemos que nesta última fase de recolha de informação seria interessante verificar como é que os nossos entrevistados reagiriam às situações mais controversas como isolamento e individualismo profissional, fenómenos tidos como um dos piores obstáculos ao desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo no espaço escolar.

Esta situação despertou o nosso interesse e preocupação sobre os contextos e os modos de participação e de interacção profissional entre os professores participantes no estudo. Decidimos recolher informações novas que poderiam permitir um melhor enquadramento das manifestações de inteligência dos professores, centrando a atenção sobre as suas posições

críticas bem como o grau de importância atribuído ao trabalho cooperativo na profissão docente. Do nosso ponto de vista, e pelo que foi sendo dito ao longo desta investigação, concluímos que o conhecimento que temos do acto pedagógico é demasiadamente teórico e especulativo, quando deveria ser mais pragmático, e mais compreensivo também. Nesta perspectiva, focámos a atenção sobre diferentes olhares e perspectivas, sobre os pontos de convergência e de divergência, de compatibilidade e incompatibilidade dos discursos, entre outros aspectos referenciados nas primeiras abordagens. Tínhamos como objectivo compreender melhor a natureza individualizada da cultura profissional do docente enquanto inserido num grupo social. Procurámos valorizar o efeito instrumental da recolha de informação em razão dos elementos novos que podiam ser retidos a partir da personalidade e das características dos professores participantes no *focus group* por considerar que a existência ou não das relações de cooperação entre os docentes da escola constituía o objecto central desta investigação. Nesta medida, acreditámos que era chegado o momento de propor aos novos professores participantes a discussão sobre a cultura profissional docente, onde fossem debatidos os efeitos positivos e negativos da profissão, os desafios implícitos ao acto pedagógico, a tradição e a cultura de escola, as crenças, os valores, as causas do isolamento e do individualismo, a possibilidade de criação de redes de comunicação no espaço escolar, a importância da troca de saberes e de experiências profissionais, os problemas comuns da profissão, a prática escolar e profissional, etc. Não se pretendia transformar a discussão sobre estes assuntos numa mera especulação filosófica, mas sim num desafio tangível e capaz de assegurar a implementação de um novo olhar sobre a realidade educativa e pedagógica nesta escola. Por essa razão, entendemos que a estratégia tinha de transcender o plano da mera discussão dicotómica e paradoxal sobre o que é o isolamento ou a cooperação profissional no sentido de promovermos um debate mais coerente sobre um conjunto de valores e de crenças amplamente distorcidos, sobretudo, no que diz respeito à própria percepção pública que se tem sobre a cultura profissional docente. Da análise dos resultados das primeiras entrevistas e dos questionários, propomos-nos reflectir, no final, sobre alguns aspectos que considerámos fundamentais no quadro do trabalho profissional docente, nomeadamente, a valorização dos professores enquanto indivíduos, a promoção dos grupos disciplinares e conselhos de turma, a abertura inter-individual do professor ao espaço do outro, a construção de um sentimento de segurança, de apoio e de responsabilidade mútua entre todos os docentes. Os resultados das entrevistas revelaram-se úteis sob dois aspectos julgados fundamentais: por um lado, compreender o modo como os professores percebem a matriz identitária da profissão

docente, as tipologias de trabalho que realizam e, por outro lado, compreender também a forma como encaram a sua própria actuação e desempenho profissional, com base no “ADN” genealógico do seu grupo disciplinar. Neste contexto, é importante dizer que o quadro teórico-conceptual estabelecido para este trabalho de investigação ajudou-nos a construir os alicerces metodológicos, onde se destacam autores referidos anteriormente: Lortie (1975), Mialaret (1976), Nóvoa (1992), Thurler (1994), Siskin (1994), Perrenoud (1994), Hargreaves (1998), Lima (2002), Formosinho e Machado (2009), Cosme (2009), entre outros. Como forma de contextualizar o debate foi possível criar um ambiente propício onde os professores participantes trocaram algumas opiniões sobre o “estado de coisas” na escola, numa espécie de *brainstorming* inicial.

3.2.3.1. Objectivos para formulação de questões:

Questionar sobre o sentido e significado de isolamento, individualismo e cooperação na docência;

Perspectivar sobre as fragilidades, os pontos fracos e os condicionalismos inerentes à profissão docente;

Interrogar sobre as causas do isolamento/individualismo na cultura profissional docente;

Ajuizar sobre a mentalidade (cultura?) do professor no âmbito da sua actividade docente – trabalho cooperativo ou isolamento profissional;

Questionar sobre os “vícios de forma” na cultura na profissional docente: o conservadorismo, o corporativismo, o individualismo, o isolamento, as rotinas, os hábitos adquiridos, a ausência de práticas de diálogo e de cooperação, etc;

Compreender as razões para a ausência de práticas de trabalho em equipa e partilha de experiências profissionais;

Reorientar/reavaliar o diálogo sobre a possibilidade de uma acção “concertada” dos docentes para a prática pedagógica do trabalho cooperativo e em equipa;

Questionar sobre como diversificar as estratégias pedagógicas que ajudem a combater o fenómeno isolamento e individualismo na profissão docente;

Outros desafios socioprofissionais e participação em projectos pedagógicos.

Quadro nº 22 – Quadro referencial de entrevistas por *focus group*

Área de interesse	Objectivos	Fontes de informação	Técnicas de recolha da informação	Tempo Aproximado
Trabalho Cooperativo e Isolamento Profissional	<i>Recolha</i> de informações sobre a cultura de cooperação na actividade docente. <i>Percepcionar</i> o comportamento e atitude dos professores no quadro do fenómeno trabalho isolado.	Professores oriundos de grupos disciplinares seguintes: Português, Filosofia, Elect. /Informática, Artes, Física e Química, Educação Física.	Entrevista semidirectiva	1h.30 m

3.2.3.2. Análise das entrevistas por *focus group*

Os quadros sínteses apresentados adiante descrevem os procedimentos e os resultados da entrevista por *focus group*. De acordo com a natureza das questões propomos uma análise diversificada de respostas tendo em conta as experiências pessoais e profissionais dos docentes. Como se pode constatar adiante os professores assinalam de forma interpretativa e cuidada as respostas às questões colocadas, sendo de relevar, também, a busca de sentidos hermenêuticos com que cada um pôde descrever a si mesmo, nomeadamente a sua experiência profissional no quadro da Gestão Desportiva, da coordenação do Centro de Produções, da coordenação da Provedoria do Aluno e da implementação de Projectos como Infografia e Fotografia nos cursos de Artes, Multimédia, Ciência Viva, e Ciências Físico-Químicas.

Damos especial enquadramento às respostas da Prof. **SC** no que diz respeito às responsabilidades profissionais dos professores do seu grupo disciplinar tendo em conta o carácter dinâmico implementado ao nível do Desporto Escolar. Esta professora identifica como principal obstáculo ao trabalho cooperativo e colaborativo a existência de outras actividades profissionais que os professores deste grupo disciplinar desempenham fora da escola, nomeadamente, nas associações desportivas, nos ginásios, nos clubes de surf, no atletismo e nas provas de *BTT*³³. Neste sentido, refere, é “*extremamente difícil conciliar o tempo de reuniões para a organização e calendarização de outras actividades desportivas*”.

³³ Bicicleta Todo o Terreno.

De todo o modo, e apesar destes obstáculos e constrangimentos, os professores deste grupo disciplinar fazem tudo o que estiver ao seu alcance para a satisfação das necessidades lúdicas e desportivas dos alunos, sobretudo no que diz respeito à calendarização de actividades de Desporto Escolar. Um dos aspectos que considera bastante positivo prende-se com o trabalho desenvolvido no âmbito do programa de Estágio. Por tradição, os professores estagiários, em colaboração com os orientadores e conselhos de turma onde estão inseridos, têm desenvolvido actividades de grande relevo para a vida escolar e para o quotidiano desportivo dos alunos, professores e funcionários. Consideram como pontos fortes a criação de “grupos de estudos” que se dedicam à troca e partilha de experiências pedagógicas a vários níveis³⁴. Assim é possível melhorar a qualidade de ensino, em razão da implementação da CAF³⁵ e do Observatório de Qualidade Escolar nos domínios correspondentes ao processo de ensino e de aprendizagem, à gestão de informação e de comunicação e à gestão do pessoal docente. A lógica da apresentação dos quadros-síntese procura estabelecer coerência metodológica em razão da tipologia das questões que foram sendo colocadas aos intervenientes: as condições físicas da escola, o hábitos e a mentalidade docente, a cultura socioprofissional, as causas do isolamento e individualismo, os «vícios de forma» adquiridos, etc.

Quadro nº 23 – As condições físicas da escola

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof.ª SC	“No que respeita a meios físicos, recursos materiais e equipamentos de uso generalizado, existem condições de trabalho que posso considerar boas: a limpeza e higiene e boa apresentação constituem um ponto de honra da escola há já largos anos. Os funcionários têm contribuído para um bom ambiente físico e humano na escola. Nesta escola, o órgão de gestão teve consciência de que este aspecto era um ponto a acarinhar. A escola equipou-se (ainda antes do Plano Tecnológico) com pelo menos um computador em todas as salas de aula, videoprojector e ligação à internet. Estes recursos revolucionaram a forma de trabalhar, tendo contribuído para o alargamento de novos horizontes e novas metodologias no espaço da sala de aula. No grupo disciplinar (Educação Física) existem óptimas condições de trabalho: (...).	Condições de trabalho favoráveis, incluindo os recursos materiais disponíveis.

³⁴ Partilha de saberes, conhecimentos, permuta de aulas, troca de recursos e materiais pedagógicos e partilha de gabinetes.

³⁵ Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework).

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. NA	(...) “A partilha de gabinetes entre grupos disciplinares poderia resolver parte do problema ligado às estruturas organizacionais da escola. Defendo a extinção do chamado «dia livre» o que, em parte, podia contribuir para uma melhor gestão e organização de actividades”.	Partilha de recursos.
Prof.ª SG	(...) “Os recursos materiais não têm constituído problema no desenvolvimento da actividade docente o que, de algum modo, têm motivado esse mesmo desenvolvimento de modo construtivo.	Condições de trabalho favoráveis, incluindo os recursos materiais disponíveis.
Prof. FR	(...) “No Centro de Produções Audio-Visuais em concreto, as condições de trabalho são muito boas; a escola tem feito grande esforço na aquisição de equipamentos e recursos materiais através do seu próprio orçamento	Condições de trabalho favoráveis, incluindo os recursos materiais disponíveis.
Prof.ª CA	(...)- “tudo ou quase tudo o que se conseguiu adquirir para a escola foi resultado de um esforço muito grande dos professores que se envolveram em projectos no âmbito do Programa Ciência Viva do então Ministério da Ciência e Tecnologia. Do Ministério da Educação vieram novos programas que exigiam novo equipamento e outros recursos humanos como técnicos de laboratório, mas nada (mesmo nada) chegou à escola. Na sua área de docência (Física) os professores confrontam-se com um enorme e até luxuoso [laboratório]. De todo o modo, como a maior parte das aulas é de carácter teórico-prático ou prático e aí os recursos não são os mais adequados, a vontade de fazer bem, faz-nos muitas vezes improvisar o que, em muitos casos, não é a melhor solução.	Condições de trabalho favoráveis, incluindo os recursos materiais disponíveis.

**Quadro nº 24 – O sentido e significado de isolamento,
individualismo e cooperação na docência**

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof.ª SC	“Entendo que o desânimo dos professores tem vindo a afectar a sua serenidade psicológica, reflectindo-se depois na reduzida capacidade de adesão e de participação dos mesmos em projectos e actividades que a Escola propõe (por exemplo a colaboração no jornal escolar). Verifica-se um certo “desconforto” dos professores devido a factores contextuais e sociais, como também pessoais e profissionais.” “Grande parte dos professores deste grupo disciplinar desempenha outras actividades fora da escola, situação que empobrece qualquer tipo de trabalho cooperativo, a começar pela marcação de reuniões e calendarização de outras actividades.”	O desânimo dos professores condiciona o Trabalho Colaborativo. Actividades paralelas fora do contexto escolar condicionam o TC.
Prof. NA	“Para combater essas fragilidades, é necessário «desmistificar» a imagem e o papel social dos docentes, transformando a escola num «Forum Comunitário» de cultura.	A imagem e o papel social dos docentes condicionam o TC.

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a SG	(...)“Sobre a problemática do individualismo e do isolamento na profissão docente, entendo que este problema decorre do facto de não se envolver <u>todos</u> os professores em tarefas e estratégias didáctico-pedagógicas da escola, situação que se agrava pelo não envolvimento. Se se pretende um gesto que considero nobre, deve-se começar pela valorização da atitude dos professores, envolvendo-os na filosofia do Projecto Educativo da Escola. Em meu entender, quanto maior for o envolvimento das pessoas, maior será a sua mobilização na consecução de um projecto comum; dou como exemplo a participação da comunidade educativa na construção dos instrumentos fundamentais da política de escola nomeadamente através da sua participação activa na vida escolar. Neste âmbito, entendo que as escolas são palco privilegiado para a construção de verdadeiras comunidades de aprendizagem e de “entrejuda” reproduzidas nas atitudes e nos comportamentos dos alunos e professores, pais e funcionários. Estou convicta de que, pelo menos, parte desses professores entregar-se-ia com outra “alma” aos projectos e aos propósitos assumidos com a escola e com os alunos em particular”.	A falta de estratégias de envolvimento dos professores como condicionadora do TC.
Prof. ^a CA	(...) “perante a problemática do isolamento e individualismo na profissão docente entendo que o individualismo é um hábito absolutamente necessário na actividade docente, tal como o é a cultura de cooperação. Ou seja, há planos da nossa actividade que devem ser desenvolvidos individualmente. Por exemplo, a preparação de uma aula é acima de tudo individual. Há estratégias que podem e devem ser partilhadas, mas a adopção dessas estratégias numa dada aula é uma decisão individual, pois depende dos contextos em que essa aula se vai desenvolver (...); os nossos alunos são literalmente “atropelados” por um conjunto enorme de trabalhos para as diferentes disciplinas (...) o que constitui um «entupimento» no tempo disponível desses alunos..”	Individualismo e cooperação são ambos necessários. O trabalho interdisciplinar no seio de uma mesma turma como facilitador do TC e do sucesso dos alunos.

Quadro nº 25 – A cultura do professor no âmbito da sua actividade docente

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. NA	(...) “ao nível do grupo disciplinar de Filosofia, o fenómeno individualismo e isolamento profissional é um facto, tendo em conta a imagem mental que cada professor cria de si mesmo, o medo de se expor, a insegurança, entre outros factores. No âmbito das reuniões de nível, por exemplo, poderia haver maior aproximação entre os professores para um trabalho cooperativo e partilhado, mas a realidade é bem diferente. A cultura de cooperação é inexistente do ponto de vista da prática profissional entre os professores deste grupo disciplinar”.	Insegurança e medo de exposição como factores condicionadores do TC.
Prof. SC	(...) o grupo disciplinar de Educação Física promove a cultura desporto e nesta perspectiva procura estabelecer laços de trabalho colaborativo entre todos os professores da escola. Esta habituação começa desde logo pela implementação da dança, ginástica e exercícios físicos para todo os professores em horários específicos nomeadamente à hora do almoço (período individual) e ao fim das aulas. Procura-se com estas atividades combater o individualismo e o isolamento profissional, devolvendo aos professores condições físicas, mentais e emocionais para a consolidação de uma cultura profissional mais forte.	Promoção do trabalho colaborativo.

**Quadro nº 26 – Os hábitos adquiridos,
a ausência de práticas de diálogo e de cooperação**

Entrevistadas	Narrativas	Valor atribuído
Prof. SC	<p>(...) há um conjunto enorme de parâmetros que só o professor titular da disciplina pode avaliar; algumas estratégias que se podem adoptar em grupo no sentido de alguma convergência que se pretenda a nível de escola ou de turma e, como tal, devem ser produzidas em grupo. Portanto, esta prática pressupõe que o “individualismo” tem lugar importante na actividade docente, mas devemos dizer um não muito forte ao “isolamento”. No entanto, ao nível do conselho de turma pode acontecer isolamento por haver uma negação à necessidade de encontrar no aluno o compartimento em que os professores da turma se devem encontrar.</p> <p>Os professores, em geral, vêem a sua disciplina e não vêem o aluno ou a turma no seu conjunto. Quando há alguma tentativa de fazer trabalho em conjunto é apenas com a preocupação de transmitir saberes de diferentes áreas de um modo integrado.</p>	<p>Individualismo sim, isolamento não.</p> <p>Professores demasiado apegados à sua disciplina, em detrimento do aluno e da escola</p>

**Quadro nº 27 – As fragilidades, os pontos fracos e os condicionalismos
inerentes à profissão docente**

Entrevistados	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a SC	<p>“A Escola propõe (por exemplo, a colaboração no jornal escolar). Verifica-se um certo “desconforto” dos professores devido a factores contextuais e sociais, como também pessoais e profissionais.” Apesar disso não deixa de haver o envolvimento dos professores em outros projectos lúdico-culturais como o teatro, a fotografia, o fusing, a infografia, a rádio, etc.</p>	<p>Desigual adesão dos professores a diferentes tipos de actividades.</p>
Prof. NA	<p>(...) “Para combater essas fragilidades, é necessário «desmistificar» a imagem e o papel social dos docentes, transformando a escola num «Forum Comunitário».</p>	<p>Necessidade de transformar a escola num «Forum Comunitário» de cultura.</p>
Prof. ^a SG	<p>(...) “Independentemente da implementação de qualquer modelo de gestão, o fundamental é a partilha de “boas práticas” porque o grande objectivo da escola será sempre a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos. Por isso, qualquer isolamento profissional tende a provocar o sentido oposto ao trabalho cooperativo e colaborativo e à própria individualidade do professor.</p> <p>Um dos grandes problemas de que enferma o sistema educativo está relacionado com a forma pouco participada e muitas vezes isolada como os professores desenvolvem a sua actividade na sala de aula. Porventura, muitas vezes isolam-se em tamanho sofrimento, porque, como é do conhecimento de todos, ao nível da sala de aula continua a saber-se muito pouco o que lá se passa e, conseqüentemente, há pouca prática de partilhar experiências.</p>	<p>As práticas de sala de aula continuam a ser não partilhadas.</p>

Entrevistados	Narrativas	Valor atribuído
	Aliás, nos vários contextos do processo de ensino e aprendizagem tem-se o registo de uma prática profissional marcada pela tradição individualista que leva os professores a não se exporem mutuamente, sobretudo no que concerne ao exercício restrito da sua actividade docente na sala de aula, bem como as suas opções pedagógicas e a interacção com os seus alunos.	
Prof. ^a CA	(...)“existem condicionantes que têm a ver com a personalidade dos grupos de pessoas (grupos disciplinares, conselhos de turma, pequenos grupos de trabalho). Ou seja, se os elementos desses grupos quiserem trabalhar em grupo e acertarem o passo para o fazerem de facto, se se respeitarem como “iguais” no estatuto profissional, então terão boas condições para o sucesso desse trabalho. Não se pode correr o risco de termos professores de 1 ^a e professores de 2 ^a classe.”	Necessidade de evitar o risco de professores de primeira e de segunda.

Quadro nº 28 – Os “vícios de forma” na cultura na profissional docente

Entrevistados	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a SC	(...) A motivação é, portanto, um factor chave para a cooperação; ela pode ser intrínseca porque os professores podem querer por si só trabalhar em grupo.. Muitas vezes não é fácil fazer o professor de Português ou de Biologia ou de Matemática ou de Física saírem do seu compartimento e encontrarem no aluno ou na turma o único compartimento em que devem estar”; “O trabalho cooperativo e em equipa numa escola não é fácil, pois exige condições como horários compatíveis e muita disponibilidade para reunir e para discutir. os professores estão a caminhar para um certo “funcionalismo”. Os professores estão a perder a capacidade de serem eles próprio, professores, podendo contruir o seu caminho. Um caminho demasiadamente limitativo, tendo em conta razões.	Compatibilidade de horários e disponibilidades como factores favoráveis ao TC.
Prof. ^a SG	(...)“no actual contexto organizacional os equívocos decorrentes da sobreposição dos modelos de gestão – Decreto-Lei nº 115-A/98 versus 75/2008 – levam a que, em algumas circunstâncias, a função central do Director se confunda com o próprio aspecto formal e vertical do modelo de gestão em vigor. Esta situação cria incertezas e faz com que, do ponto de vista da gestão escolar, as estruturas intermédias também percam o “poder” de diálogo, e, neste caso, têm de se restringir muito mais à aplicação hierárquica de normativos legais. Neste âmbito, e sem prejuízo da tradição de negociação e de diálogo que tem sido marca distintiva da escola, e em que esta continua a apostar (reconhecendo-a como desejável e compatível com o modelo em vigor), é fundamental que o professor se posicione sobre a sua própria identidade pessoal e profissional, perguntando-se a si mesmo – “quem é, ou qual o seu papel?”. Trata-se de uma questão legítima sobre o processo identitário do professor enquanto este for capaz de exercer, com competência e profissionalismo, a sua actividade docente.	Legislação como geradora de equívocos sobre a função do director.

Quadro nº 29 – Como institucionalizar uma cultura de cooperação?

Entrevistados	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a SC	<p>“no meu grupo disciplinar, muitos colegas desempenham outras actividades profissionais fora da Escola, situação que empobrece qualquer tipo de proposta cooperativa ou de trabalho em equipa. Apesar disso, existe uma grande vontade manifestada pelos professores do grupo disciplinar relativamente ao desenvolvimento de projectos cooperativos, como acontece na dança, no desporto escolar, na organização das provas de BTT e de caminhada, onde os professores têm a “necessidade” de trabalhar em equipa.; no meu grupo disciplinar e relativamente à elaboração de Provas Globais, por exemplo, tem havido uma estreita colaboração entre os professores, e essa prática é entendida já como uma espécie de cultura do grupo; o grupo propôs o acréscimo de mais 90 minutos ao período de tempo concedido aos professores, nomeadamente às Quintas-Feiras, das 11h.45m às 15h. Esse tempo será destinado à gestão e organização de actividades didáctico-pedagógicas, entre outros aspectos da vida escolar”.</p>	<p>Desempenho de outras actividades profissionais fora da Escola por parte dos docentes.</p> <p>Necessidade de promoção de encontros de reflexão pedagógica.</p>
Prof. ^a NA	<p>“entendo que enquanto houver uma “agenda institucional” que controla de forma vertical o trabalho docente, dificilmente os professores poderão desempenhar um verdadeiro trabalho cooperativo e em equipa.</p>	<p>Existência de uma “agenda institucional” no ensino.</p>
Prof. ^a SG	<p>(...) “a uniformização de procedimentos acaba por “asfixiar” os professores tirando-lhes todo o espaço de decisão e toda a capacidade de racionalização de estratégias de ensino e aprendizagem, nomeadamente ao nível da sala de aula; a liderança é o factor nuclear da gestão escolar e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; a boa liderança deve promover e gerar consensos entre os professores, a importância da designação “sentido de escola” com o enfoque na presença do outro em nós (alteridade profissional). – “sentido de escola” – através da maximização da competência profissional, do envolvimento dos professores para o trabalho em equipa, da cooperação e da colaboração profissional.</p>	<p>Uniformização de procedimentos asfixia a racionalização de estratégias.</p>

Quadro nº 30 – Envolvimento profissional em projectos e parcerias pedagógicas

Entrevistados	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a SG	“(…) “existe ainda uma sobreposição de modelos de gestão com implicações no quadro do funcionamento das estruturas organizacionais da própria escola; refiro-me especificamente ao anterior modelo de gestão – Decreto-Lei nº 115-A/98 – que apontava para um reforço qualitativo da participação democrática dos professores no processo de ensino e aprendizagem e o modelo em vigor – Decreto-Lei 75/2008. A realidade escolar que os professores encontram é marcada por vários equívocos decorrentes da sobreposição de modelos na medida em que não houve, ainda, uma verdadeira transição para o modelo de gestão 75/2008”; “foram introduzidas algumas alterações/adaptações decorrentes do modelo anterior, uma situação que gera os tais equívocos que têm criado algumas dificuldades à implementação do 75/2008; estas barreiras não têm contribuído para que a escola encontre as suas próprias “janelas de autonomia”, no contexto do actual modelo fizeram no passado recente”.	A Escola deve encontrar as suas “Janelas de autonomia” face à imposição do Decreto Lei 75/2008.
Prof. AC	“Um bom projecto educativo, é aquele que é comungado pela comunidade docente, que valorize o trabalho cooperativo como forma de se alcançar a equidade, a igualdade de oportunidades de todos os alunos, servirá de motivação extrínseca para o desenvolvimento desse trabalho cooperativo. Promoção da diferenciação pedagógica no espaço da sala de aula. ... tendo conta que os professores estão a caminhar para um certo “funcionalismo público” preocupante.	Os professores estão a caminhar para um certo “funcionalismo público” preocupante.
Prof. ^a FR	(…)“as experiências pessoais e profissionais no âmbito da realização de actividades e de projectos têm sido com o apoio dos alunos do curso profissional de Informática e de Electricidade Electrónica. Aliás, o Centro de Produções tem prestado apoio técnico a diversos sectores e serviços da Escola: CRE, Direcção, Rádio, Teatro, Departamentos, Grupos Disciplinares, Auditório, etc; todo o trabalho é concebido a partir da constituição de equipas coordenados por si e pelo colega de Informática, havendo situações em que os alunos mais velhos assumem responsabilidades acrescidas. Isto é, quando alunos mais velhos pela sua experiência demonstrarem autonomia, maturidade e conhecimentos são promovidos a “monitores” tendo como missão específica apoiar e acompanhar o trabalho dos alunos mais novos. O desenvolvimento de actividades audiovisuais, tais como a montagem de aparelhos de som e de imagem e outros, é feito sob a monitorização directa dos professores responsáveis, embora coadjuvados por alunos. Trata-se de uma outra forma de agilizar o processo de ensino e aprendizagem e a preparação técnica e profissional dos alunos. Deste modo, as actividades como instalação de aparelhos de som e de imagem para a recolha de informações nas conferências, colóquios, reunião geral dos professores, teatro, etc, são orientadas e coordenadas por si e pelo colega de Informática. Em certas ocasiões temos tido o apoio do colega de Electricidade Electrónica, responsável pela Rádio da escola. Este tipo de apoio transversal e interdisciplinar é muito importante dada a complexidade de equipamentos e de outros recursos materiais destinados à captação de som e de imagem”.	Promoção de trabalho em equipa em pares pedagógicos. Procura de homogeneidade de projectos e de tarefas no campo áudiovisual, som e imagem. Assessoria técnico-pedagógica no âmbito da sistematização da imagem e comunicação. Conferências, seminários, colóquios, teatro, rádio. Promoção de actividades transversais e interdisciplinares.

Quadro nº 31 – Diversificação de estratégias pedagógicas

Entrevistados	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a SC	“Considero que, devido à natureza dos Programas do Curso Tecnológico do Desporto, tem havido uma certa inclinação para o trabalho colaborativo no seu grupo disciplinar. Por exemplo, para abordar temas como – «Arquivo» ou «Fotografia» – recorremos à experiência de outros professores e profissionais, nomeadamente, à prestimosa colaboração do funcionário da Secretaria e dos colegas das Artes Visuais. Trata-se de uma colaboração profissional saudável, O Estágio constitui uma mais valia para o grupo, tendo em conta as actividades e projectos desenvolvidos pelos professores estagiários.	Promoção de actividades transversais e interdisciplinares.
Prof. NA	(...)“entendo que essa colaboração não é tão linear do ponto de vista do «intelecto»... a leccionação de outras áreas curriculares criou alguns “complexos” desmedidos no sistema de ensino e de aprendizagem. Ninguém tolera e nem é admissível, por hipótese, que um professor de Filosofia diga «não domino este ou aquele tema»:	Complexidades no exercício da profissão docente.
Entrevistada	Narrativas	Valor atribuído
Prof. ^a SG	(...)“prevalecem ainda alguns artificialismos e equívocos (...)”	Equívocos vários.

3.2.4. Síntese das entrevistas individuais e por *focus group*

Depois de ter sido aplicada a técnica de recolha de dados, chegámos a um ponto onde entendemos que era necessário traçar uma visão retrospectiva dos professores sobre a sua trajectória profissional em contexto escolar. Assim, e com base na análise das *entrevistas individuais* verificámos que os docentes descrevem as suas experiências e práticas profissionais a partir da narração sumária dos aspectos mais marcantes da sua actividade profissional e da cultura do grupo disciplinar a que pertencem. Mencionam alguns condicionalismos, fragilidades e pontos fortes e fracos encontrados na profissão docente e nas escolas por onde passaram. Para uma compreensão mais aprofundada das questões em debate começámos por uma abordagem intencional à problemática do trabalho cooperativo entre os professores, sem ignorar os factores conducentes ao isolamento e individualismo na profissão docente. Neste contexto, foi interessante verificar que os professores entrevistados identificam os mesmos problemas referidos

também pelo grupo que anteriormente respondeu aos questionários, tendo apontado alguns aspectos que consideram significativos, a saber:

- a arquitectura escolar;
- a carga horária;
- a incompatibilidade de horários;
- a falta de auto-confiança;
- a ausência da partilha, do incentivo e da motivação;
- a duplicação de cargos e de funções;
- a falta de tempo para trabalhar em equipa;
- a dificuldade em gerir o tempo escolar;
- o medo de exposição perante os colegas;
- o elevado número de alunos por turma.

Estes problemas trazem consigo outros prejuízos de natureza pedagógica que afectam, sobretudo, as relações de trabalho entre os professores, por exemplo, o modo organizacional de cada departamento e de cada grupo disciplinar e as interacções profissionais que se estabelecem nos conselhos de turma. Os dados recolhidos das entrevistas por *focus group* permitiram-nos estabelecer parâmetros de comparação entre os vários mecanismos de implementação do trabalho cooperativo e colaborativo entre as várias estruturas intermédias da escola e entre os grupos disciplinares, tendo em conta as vivências profissionais dos professores, em especial, a sua participação voluntária nos projectos lúdico-culturais e pedagógicos que a escola oferece (jornal, teatro, fotografia, fusing, infografia, etc). A propósito, destacamos a preocupação dos professores sobre a necessidade de flexibilização dos modos de organização do trabalho cooperativo nas salas de aula, nas salas de estudo, nos gabinetes de apoio aos alunos (Inglês, Matemática, Física e Química), no Centro de Recursos Educativos (com as «maletas pedagógicas»), no centro de produções, no jornal, no teatro, na Área de Projectos, etc. Os professores respondentes mostraram-se sensíveis à existência regular de mecanismos de apoio aos professores recém-chegados ao grupo disciplinar como forma de promover uma cultura escolar cada vez mais forte. Os professores entrevistados indicam a necessidade de criação de “espaços” para o trabalho individual e destinados à preparação de aulas, à organização do material didáctico, à correcção de testes e de trabalhos dos alunos, etc. A natureza destas iniciativas e actividades deve seguir sempre uma matriz

colaborativa e cooperativa, por exemplo, ao nível da planificação das unidades lectivas, na elaboração de matrizes de provas de diagnóstico, na selecção e organização de conteúdos curriculares e objectivos para a realização das provas e testes intermédios do Ministério da Educação segundo a opinião da professora MC. Neste âmbito, foi possível avaliar a cultura dos grupos, com base nas descrições empíricas sobre o que se passa de concreto em cada grupo disciplinar.

Os dados recolhidos das entrevistas individuais e por *focus group* apontam vantagens, obstáculos e dificuldades no âmbito do trabalho cooperativo e em equipa, a começar pelos horários, reuniões de grupo, reuniões de departamento, reuniões de níveis, etc. Ao longo destas páginas, foi possível discutir sobre os diversos contextos da cultura profissional dos professores nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, com o destaque para as relações de trabalho entre os professores, tendo como referência os aspectos mais significativos assinalados. Os pressupostos e os procedimentos que adoptámos para garantir a sustentabilidade científica da categorização face à análise de conteúdo das entrevistas aos professores obedeceram a critérios de rigor e de imparcialidade na interpretação dos dados. De um modo geral, e ao longo das entrevistas, os professores participantes tiveram em conta os aspectos ligados à especificidade do seu grupo disciplinar e de docência, tendo em atenção as limitações associadas à escassez do tempo, à mentalidade docente, aos comportamentos individuais, à incompatibilidade de horários, à falta de auto-confiança, à ausência da partilha, etc. A professora SA considera que *“muitos colegas, longe de se situarem nos objectivos de trabalhos cooperativos ou colaborativos, vivem ainda um pouco distanciados e à margem dessa prática pedagógica. Em meu entender, na escola, existe uma cultura imposta pelo trabalho colegial, dada a obrigatoriedade do cumprimento administrativo de tarefas e de actividades colectivas mais «clássicas» como reuniões de grupo, reuniões de departamento, reuniões de conselho de turma, etc.”*. Verificámos, a propósito, que os professores procuraram interpretar as variadíssimas situações decorrentes do contexto e das conversas havidas ao longo das entrevistas e, na maioria dos casos, quiseram dar exemplos significativos sobre as estratégias e as experiências pessoais e profissionais que utilizaram no desempenho das mais variadíssimas tarefas. Foi notório também o modo “descomplexado” como se referiram às questões colocadas, tendo em conta a focalização que fizeram sobre os pontos de vista correlativos à problemática em análise e às estruturas organizacionais da escola. Os professores entrevistados destacam a importância da implementação de *“jornadas de reflexão pedagógica entre docentes de grupos disciplinares diferenciados”*, mas sobretudo onde os

níveis de insucesso se verificam com maior frequência, nomeadamente, Português, Matemática, Física e Química, Inglês. Deixam como proposta a criação de projectos de estudo colaborativo e cooperativo entre os vários professores, grupos e departamentos curriculares como forma de implementação de um ensino diferenciado na sala de aula, promovendo o sucesso educativo.

3.3. Da componente etnográfica

Teorizar sobre o lugar e o papel do outro levou-nos a introduzir no estudo alguns aspectos sobre a dimensão sistemática da *etnografia na sua definição* e matriz etimológica – “descrição de culturas, e do ponto de vista do Outro (*the native’s point of view*)”, em razão da designação clássica encontrada em Malinowski (cf. Silva, 2003:30).

3.3.1. Observação participante e notas de campo

Segundo Albano Estrela (1994:31) “fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. Neste âmbito, Bogdan e Biklen (1994:150) afirmam que “as notas de campo constituem o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Segundo estas perspectivas, Afonso (2005:66) considera que “nos estudos conduzidos em contextos organizacionais, a pesquisa associa a observação das interacções com conversas informais individuais ou em grupo e com a recolha ocasional de documentos”. A fim de nos orientarmos na pesquisa, construímos uma grelha de observação sob forma de *check-list*³⁶ tendo como objectivo a anotação dos métodos de trabalho dos professores, as suas reacções e atitudes face às actividades desenvolvidas em contexto escolar. Neste âmbito, entendemos que o recurso a esta estratégia seria vantajosa para o enriquecimento da pesquisa empírica, tendo em conta a natureza qualitativa da investigação e a especificidade da problemática em estudo, muito embora as limitações e os

³⁶ *Check-list* – “ (...) folha de inventário, de controlo, de anotação destinada a guiar e a sistematizar a observação” in Albano Estrela (1994:5).

limites epistemológicos conhecidos.³⁷ De todo o modo, durante o estudo, foram feitas observações contínuas e directas dos comportamentos e atitudes dos professores sobre a sua prática profissional em contexto escolar, mas de forma distanciada e naturalista. Este esforço integrou todos os momentos vividos na escola e que passaram a ter grande significado relacional e pedagógico para nós, no quadro do registo, da observação e da descrição sumária dos comportamentos demonstrados e da acção educativa e pedagógica dos docentes. Com este gesto queríamos também privilegiar a compreensão dos comportamentos e das experiências pessoais e profissionais dos professores de forma sistematizada a partir da perspectiva mais individualizada ou colectiva vivenciada na escola, junto dos pares num quadro metodológico mais específico. Segundo Albano Estrela (1994:48) esta tarefa constitui uma “descrição objectiva da situação e do comportamento e da inferenciação das possíveis articulações entre os dois elementos”. Lima (2000: 63) considera que “no estudo das culturas organizacionais dos professores, podemos estar mais perto daquilo que eles valorizam observando os seus comportamentos, nomeadamente, os informais, do que perguntando-lhes o que pensam ou observando a sua conduta em situações formalmente planeadas (por exemplo Conselhos de Turma ou Conselhos Pedagógicos)”. Assim, e tendo em conta o interesse fundamental do estudo, todos os pormenores descritivos foram sendo valorizados, nomeadamente, as situações relativas a pessoas, contextos, espaços, conversas, opiniões, comentários, em razão dos objectivos delineados inicialmente e da delimitação do campo de observação. Nas variadíssimas situações fomos sensíveis à observação e registo descritivo das condições em que decorria o trabalho profissional dos docentes na escola: nas reuniões do departamento curricular, nas reuniões do grupo disciplinar, nas reuniões do conselho pedagógico e nas reuniões do conselho de turma, na sala de professores, nos corredores, etc. Este percurso permitiu-nos anotar sobre as características de um determinado contexto social, educativo e afectivo que particularizavam as práticas profissionais e as relações pedagógicas existentes no universo escolar, sobretudo nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Constatámos a existência de um ambiente profissional facilitador do desempenho de um trabalho pedagógico de qualidade, tendo em conta as condições que a escola oferece e amplamente referidas pelos professores respondentes: óptimos espaços físicos (salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas

³⁷ “Ora, apesar da importância da observação enquanto suporte da acção pedagógica, a posição do professor como observador não é mais favorável a um processo que deveria ser objectivo e sistemático. Se toda a observação em Ciências Humanas implica dificuldades e limitações devidas ao sujeito observador, ao sujeito observado e às interações *observador-observado*, as situações pedagógicas complexas e mutáveis acentuam essas dificuldades e limitações.” (cf. Albano Estrela, obra citada. p. 128).

e gabinetes de estudo, pavilhão gimno-desportivo, quadros interactivos, jardim escolar). Referem ainda a qualidade dos equipamentos e materiais pedagógicos colocados à sua disposição para a prática lectiva e pedagógica. Com base numa análise retrospectiva sobre o percurso realizado ao longo da pesquisa, foi possível observar e enumerar as várias situações de ocorrência pedagógica onde a vontade e o profissionalismo dos docentes estiveram em primeiro plano, pese embora alguns condicionalismos verificados como a carga horária, o elevado número de alunos por turma, a descontinuidade pedagógica, o exercício de outros cargos e funções relacionados com a profissão docente, etc. Partindo das considerações epistemológicas formuladas por Estrela (1994:42), estes indicadores permitiram-nos definir algumas “categorias comportamentais de base e, a partir delas, as categorias funcionais”. Em síntese, estas considerações levaram-nos a descrever espontaneamente as circunstâncias em que decorre o trabalho profissional dos professores desta Escola Secundária da região da grande Lisboa, tendo como *reforço* o registo empírico dos dados recolhidos das entrevistas individuais e por *focus group* e dos questionários. Ao longo da pesquisa procurámos fazer uma caracterização mais abrangente da problemática em estudo a partir das opiniões dos professores, dos comportamentos verbais e não verbais, das tarefas, actividades e objecções, das tomadas de posição face aos conceitos em análise: trabalho cooperativo, colaboração profissional, individualismo, isolamento, colegialidade, balcanização, etc. A conversa sobre as práticas de ensino, o insucesso dos alunos, o grau de dificuldade de aprendizagem dos alunos, o fracasso e o desânimo de alguns colegas, a abordagem aos aspectos relacionados com o tema em estudo, a troca de ideias e de opiniões, entre outros aspectos, terão sido gratificantes para a consolidação dos resultados da pesquisa que apresentamos adiante. Pode-se verificar que os professores constroem uma linguagem comum sobre assuntos diversos, mas sempre adequada à complexidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e ao próprio contexto escolar e educativo. Estas observações constituíram um *feedback* que nos forneceu pistas importantes para a consolidação de algumas ideias que fomos tendo ao longo da pesquisa sobre a cultura profissional docente e sobre as rotinas de trabalho entre os professores. Constatou-se também que os professores, no início do ano lectivo, planificam em conjunto, concebem e criam materiais didáctico-pedagógicos para os alunos (como fichas de apoio, textos, exercícios e actividades, partilha de materiais didácticos), mas realçam bastante dificuldade em generalizar essa prática educativa a um nível escolar mais abrangente. Entendemos que muito do que foi dito é manifestamente relevante para a compreensão do conteúdo da mensagem do estudo, apesar da diferença de opiniões, das dúvidas ou das

concordâncias e discordâncias existentes sobre a complexidade do tema em análise. Em todos os momentos esteve sempre presente a preocupação de compreendermos os fenómenos observados sobre a prática docente, as condições sociais de trabalho, os contextos profissionais, as relações afectivas e os factores da sua existência e ou inexistência. Sob o ponto de vista teórico-conceptual, em nenhuma altura perdemos o discernimento de que a problemática em estudo constituía o nosso centro de interesse vital para a compreensão do sentido e do significado pedagógicos que podiam ou não ser atribuídos ao trabalho cooperativo na docência e à sua relação “genética” com o individualismo e isolamento profissional.

Assim, e nas diferentes fases de pesquisa, tivemos o cuidado de recorrer à observação empírica por considerar relevante o registo sumário de outros dados característicos da cultura escolar e do quotidiano dos professores em geral. Foi gratificante verificar que, apesar da difícil tarefa de implementação e desenvolvimento destas práticas educativas exigidas aos docentes, os mesmos continuam a acreditar que é possível mudar, mesmo que essa mudança seja a longo prazo. Podemos afirmar que a postura pessoal e profissional dos professores, bem como o seu *modus vivendi* face aos problemas do quotidiano, levam-nos a acreditar que estão intrinsecamente comprometidos com a «escola de afectos» que ajudam a crescer. Os resultados obtidos a partir da análise dos dados observados assemelham-se às narrativas descritas nos questionários e nas entrevistas individuais e por *focus group* e que constituem os grandes problemas sociológicos transversais à classe docente. Da análise feita ao comportamento dos professores observados pode-se verificar que, segundo Estrela (obra citada, p.34), “a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhe conferem”.

Registámos com apreço os comportamentos, as atitudes, as estratégias pedagógicas apropriadas com objectivo de combater o isolamento profissional e o descrédito em torno do trabalho cooperativo e em equipa. Neste âmbito, foram tidas em conta o relato de algumas experiências e iniciativas de cariz cultural promovidas pelos docentes no quadro da dinamização de projectos, palestras e actividades lúdicas no CRE (Centro de Recursos Educativos) no período destinado às reuniões de grupo, a saber: o recital de poesia, a exposição de trabalho dos alunos do 10º, 11º e 12º anos na área da infografia, fotografia, jornal escolar, etc., dando maior conforto e estabilidade emocional a todos os professores da escola.

Quadro nº 32 – Grelha de observação directa e participante

Área de Interesse	Objectivos de Pesquisa	Fontes de Informação	Técnicas de Recolha de Informação	Tempo Aproximado
Trabalho Cooperativo e Isolamento Profissional	<p><i>Recolher</i> informações sobre a cultura de cooperação na docência.</p> <p><i>Percepcionar</i> o comportamento e atitude dos professores na vida escolar.</p> <p><i>Identificar</i> os fenómenos do trabalho isolado</p> <p><i>Anotar</i> as conversas informais sobre estratégias de ensino, cultura de participação, factores psicológicos e emocionais.</p> <p><i>Identificar</i> os comportamentos verbais e não verbais, a realização de tarefas e actividades.</p>	<p>Professores de todos os departamento curriculares, professores do quadro, prof. contratados, prof. destacados,</p> <p>Directores de turma</p> <p>Coordenadores de projecto e prof. com outros outros cargos e funções pedagógicas.</p>	Observação directa e participante.	Ao longo da pesquisa empírica.

No quadro da observação participante foi sendo possível anotar um conjunto de informações pertinentes cuja análise e tratamento de dados permitiram-nos concluir, deste ponto de vista, que os professores assumem a profissão docente com grande espírito de sacrifício tendo em conta as dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Como forma de flexibilizar a pesquisa empírica realizámos observações directas e participadas, tendo procurado respeitar o distanciamento necessário para a credibilização científica dos resultados. Deste modo, e para uma avaliação das práticas pedagógicas estabelecidas nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, decidimos uniformizar a informação recolhida a partir da construção de um quadro sinóptico para a categorização geral das relações profissionais de trabalho entre os professores. Durante a pesquisa o investigador teve o cuidado de observar as reuniões dos conselhos de turma, as reuniões de departamento, as reuniões de grupo e de nível, as reuniões do conselho pedagógico, as reuniões dos directores de turma, o comportamento dos docentes na sala de estudo, as conversas informais havidas entre os professores nos corredores e na sua sala de trabalho. De referir que para Estrela (1994:35) “a *observação participada* corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto.

Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observando se encontra centrado”. De todo o modo, parece-nos razoável dizer que, tendo em conta a complexidade do tema em estudo, a sistematização de dados foi processada a partir da definição de categorias, dos indicadores e das unidades de registo que nos permitiram proceder uma avaliação qualitativa dos assuntos referidos nas observações e notas de campo, nas entrevistas individuais e por *focus group* e nos questionários. Foi nesta perspectiva que construímos os quadros de referência sobre as práticas profissionais, as actividades e tarefas demonstradas pelos professores ao longo do estudo.

3.3.2. Da análise da componente etnográfica

Tínhamos como interesse epistemológico a confrontação de ideias e de experiências profissionais, as resistências, as divergências de opiniões e de pensamentos verificados. A validação dos resultados da análise permitiu-nos uma reflexão crítica mais elaborada sobre aspectos particulares da cultura profissional dos professores em contexto escolar, nomeadamente, o contexto em que decorre o trabalho cooperativo, as causas e os factores do isolamento docente, as vicissitudes do individualismo profissional, etc. Por isso, e tendo em conta a área de interesse em que se insere o tema desta investigação – *Administração e Organização Escolar* – entendemos centrar o olhar sobre as recomendações de Formosinho e Machado (2009) que propõem a criação de «Equipas Educativas» como recurso à organização e aprendizagem docente. Para estes autores (obra citada, p. 50) “as transformações das dinâmicas pedagógicas conducentes à organização da escola por Equipas Educativas incidem «na organização dos programas, no horário, no agrupamento dos alunos, nos métodos de ensino, na equipa e no material didáctico e até na própria estrutura do edifício escolar. Este modelo de organização intermédia da escola supõe que todos os membros da Equipa participam cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo educativo e na atribuição das tarefas mais apropriadas a cada um”. Deste modo, e sobre a cultura e a mentalidade docente, parece não haver dúvidas de que há uma grande homogeneidade de pensamento relativamente à importância do trabalho cooperativo na escola, sobretudo, a relação pedagógica, a participação em projectos (área de projecto), a planificação em grupo, participação activa em reuniões de grupo, o trabalho com os alunos na

sala de aula, a implementação de trabalhos e actividades lúdico-culturais a nível de escola (nomeadamente no CRE, no Auditório, no Pavilhão Gimno-desportivo e outros espaços culturais) sob monitorização dos professores. Estes indicadores têm proporcionado a rentabilização profissional dos professores, com benefício directo no fortalecimento de uma mentalidade cultural mais forte e mais flexível. Pretende-se, com a realização de um conjunto de actividades do género, que os professores possam minimizar algumas dificuldades verificadas no âmbito do exercício da profissão docente. No quadro da análise, e pelo que foi sendo dito, se, por um lado, encontrámos professores entusiastas que procuram promover estratégias e actividades propensas ao trabalho cooperativo e em equipa, por outro lado, é notório, ainda, alguma “letargia” que tem levado outros professores a uma postura mais isolada e ao individualismo, em razão das afirmações anteriormente referidas. Por vezes confrontam-se emocionalmente com um certo distanciamento que põe a nu a indiferença profissional e a desmotivação da classe. Assim, e segundo a opinião apercebida pela actividade de observação, a classe docente deixa-se “resvalar” ainda para algum individualismo e trabalho isolado face aos obstáculos associados à actividade profissional em contexto escolar. Contudo, depreende-se que o clima de escola é bom tendo em conta o relato sobre as condições, os meios e equipamentos que a escola oferece aos professores. Nestas circunstâncias, há que consciencializar os professores para a *massificação* de tarefas cooperativas para o bem dos alunos e para a melhoria da imagem pública da escola e da classe profissional docente. A grande preocupação decorre do facto de que nem todos os professores do universo escolar estão motivados para esse tipo de proposta cooperativa. Todavia, parece haver uma certa unanimidade de opiniões sobre as vantagens e os benefícios sociopedagógicos decorrentes da prática cooperativa entre os professores. Os professores acentuam o enfoque desse modo de actuação como mais um “valor acrescentado” ao processo de ensino-aprendizagem, com grande impacto e significado social para a escola em razão das evidências empíricas enumeradas e que abonam a favor da melhoria e da qualidade do ensino nesta escola.

Torna-se essencial a adopção de uma perspectiva integradora destes comportamentos, a começar pela cooperação profissional e pela promoção da transversalidade e do conhecimento mútuo dos currículos de estudos favorecendo uma cultura de escola mais dinâmica e interactiva. Deste modo, os docentes passam a saber lidar com a capacidade de concentração e de partilha dos recursos e dos materiais didácticos, em articulação entre a *teoria* e a *prática* pedagógica. Os professores intervenientes no estudo retratam pontos de vista em comum no

que diz respeito à importância e ao significado da cultura de cooperação na escola. Para o efeito, têm em consideração dois tipos de razão principais, nomeadamente, as dificuldades associadas ao individualismo e ao isolamento profissional como resultado dos condicionalismos da própria profissão docente e a incapacidade da partilha e da participação de todos em projectos e actividades pedagógicas afins.

Neste quadro de análise, propõe-se a renovação do acto pedagógico na escola, em especial nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma. Os professores devem habilitar-se a um trabalho cooperativo mais coeso sob o ponto de vista da transversalidade e interdisciplinaridade de conteúdos curriculares. Com base nos dados das entrevistas, mas também na observação de muitas conversas informais, estes docentes referem que é fundamental o papel do Director de Turma enquanto mediador das relações profissionais entre os professores, rentabilizando as sinergias e as dinâmicas de trabalho. Foi possível notar que comungam da ideia de que é urgente a responsabilização parental no processo de formação pessoal e social dos alunos, combatendo o insucesso e o abandono escolar precoce no 10º ano. Como foi referido anteriormente, o conhecimento mútuo dos currículos de estudo constitui um outro aspecto ressaltado e que nos parece de grande relevância em razão da insistência discursiva dos professores, em particular os de Filosofia, tendo em conta a importância desta abordagem no quadro do desenvolvimento cognitivo dos alunos. O conhecimento mútuo do *currículo de estudos* das disciplinas curriculares do conselho de turma é entendido pelos docentes da escola como podendo constituir uma “mais valia” no combate ao insucesso escolar dos alunos como foi referido nas linhas anteriores. De facto, em razão das mudanças acometidas na educação e no processo de ensino e aprendizagem, a escola enquanto instituição de serviço público deve adaptar-se às novas condicionantes sociais e económicas levando os professores a assimilar uma cultura de colaboração mais assertiva. Para o efeito, os docentes serão obrigados a trabalhar em equipa, nomeadamente, em grupos de pares, em reuniões de níveis, planificações em conjunto, partilha de materiais e experiências profissionais, entre outros aspectos julgados pertinentes. Neste quadro de análise o professor aprende a valorizar o trabalho cooperativo nas suas variadíssimas vertentes tais como grupos disciplinares, conselhos de turma, projecto curricular de turma, sala de estudo, oficinas de apoio aos alunos, etc., dando cumprimento aos objectivos e metas do Projecto Educativo da Escola. Assim, e como alternativa ao individualismo e isolamento profissional, os docentes podem promover uma nova cultura de partilha de experiências e de conhecimentos no sentido de garantir melhor rentabilidade cognitiva e socioeducativa dos alunos. Neste âmbito, o

trabalho cooperativo passa a ser uma forma de cultura que promove as “boas práticas” entre os professores, constituindo-se também como uma “aprendizagem profissional contínua” capaz de erradicar a cultura do individualismo e do isolamento profissional dos professores em contexto escolar. Este conjunto de apreciações, possível de ser observado através das interações formais e informais dos docentes da escola nos diversos contextos enumerados, revela-se em consonância com o discurso dos inquiridos e entrevistados, como pudemos verificar acima e damos conta, de seguida, em jeito de síntese desta secção do trabalho.

3.4. Síntese Geral

Ao abordarmos a problemática em estudo – *o trabalho cooperativo na profissão docente* – tivemos o cuidado de, inicialmente, definirmos os critérios de selecção da Escola como objecto de estudo empírico. Desde logo, procurámos situar a análise sobre as variáveis profissionais e pedagógicas que caracterizam os modos de vida e a cultura desta Escola, sobretudo ao nível das práticas sociais e educativas desenvolvidas pelos professores. Do ponto de vista teórico-conceptual começámos por uma abordagem exploratória aos assuntos relacionados com os conceitos de *trabalho cooperativo*, *isolamento* e *individualismo profissional*, tendo em conta os hábitos, as experiências e as rotinas de vida e de trabalho associados à prática e à cultura pessoal e profissional dos professores, quer seja no grupo disciplinar e de docência, quer seja nos conselhos de turma. Assim, e no âmbito da sociologia das profissões, situámos o foco de pesquisa a partir de algumas referências e considerações bibliográficas de autores que se debruçaram sobre esta problemática, nomeadamente, Dan Lortie (1975), Little, (1987), Leslie Santee Siskin (1994), Natércio Afonso (1994), Andy Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Jorge Ávila de Lima (2002), João Formosinho e Joaquim Machado (2009), Ariana Cosme (2009), entre outros. Tentámos promover uma clarificação conceptual e epistemológica capaz de nos ajudar a compreender melhor a natureza, o sentido e o significado pedagógicos dos assuntos em análise. Neste âmbito, verificámos que, no que se refere à distinção sumária dos conceitos acima assinalados, os autores denotam uma abordagem diferenciada sobre o modo como cada conceito é percebido nas diversas culturas profissionais docentes. Entendemos que era fundamental canalizar os objectivos gerais e específicos do estudo para um quadro teórico-conceptual mais abrangente, em razão do valor social atribuído à noção de «cultura», «cultura

profissional docente», «*isolamento*» e «*individualismo profissional*». Os critérios que assistem à recolha da informação partiram de uma matriz metodológica onde foram definidos, preferencialmente, três arquétipos que sustentam a condução empírica da pesquisa:

conhecer as razões estruturantes que caracterizam o trabalho cooperativo na profissão docente;

compreender as causas e os factores do isolamento e do individualismo profissional docente;

construir os mecanismos e os instrumentos metodológicos para a sistematização da recolha empírica através de *questionários*, *entrevistas* e *observação*.

Ao longo do estudo foi possível efectuar uma abordagem sumária sobre os indicadores traçados para a compreensão da problemática em apreço, atendendo a todos os pressupostos de recolha, análise e interpretação dos dados. Assim, e no quadro de uma abordagem epistemológica, tivemos em consideração quatro vectores essenciais que deram sustentabilidade científica à investigação. Neste caso concreto, falamos do (1) *enquadramento* e da *conceptualização* do problema inicial, do (2) *questionamento* e da *problematização* do fenómeno em estudo (formulação de questões de investigação), da (3) *racionalização/argumentação* dos aspectos e situações tidos como mais ou menos «controversos» e, finalmente, da (4) *análise e interpretação dos dados empíricos* que conferem a validade e relevância científica ao estudo.

Os principais resultados empíricos encontrados no estudo reportam-nos para a problemática das dificuldades inerentes à implementação do trabalho colaborativo e cooperativo no campo da actividade profissional docente. Deste modo, foi possível verificar, entre outras variáveis de contexto, que as causas endógenas e exógenas são variadíssimas nos diferentes grupos disciplinares e departamentos. Assim, e neste quadro de análise, a classe docente procura, no essencial, evitar o isolamento e o individualismo profissional em razão dos argumentos aflorados pelos professores respondentes. Pelo exposto nas páginas anteriores fica a ideia subjacente de que, no âmbito do trabalho e da acção docente, a aposta pedagógica deve passar por uma cultura de conhecimento, de partilha e de participação de todos os professores no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, no sentido de transformar as velhas rotinas em novos hábitos de trabalho e estes em novas formas de «cultura» docente. A ser assim, estamos em presença de um «acto pedagógico» na sua verdadeira acepção da

palavra, dada à dimensão ética e profissional exigida ao professor enquanto «facilitador/orientador» da aprendizagem. Ou seja, cabe ao professor o dever de partilhar as suas experiências, emoções, saberes e conhecimentos, no sentido de se construir uma nova matriz pedagógica e educacional na escola, quer seja ao nível do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em sala de aula, quer seja no âmbito da sala de estudo e no Centro de Recursos Educativos (CRE). A responsabilidade pedagógica atribuída ao professor leva-o a valorizar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos para o exercício do domínio das competências pessoais e profissionais, quer na vida activa, quer no prosseguimento dos estudos. Nesta linha de reflexão crítica, Ana M. Veiga Simão (2002: 75) afirma que “os professores que tenham em conta as variáveis do contexto interactivo em que se produz a aprendizagem, nomeadamente os factores pessoais que agrupam todos os aspectos relacionados com a percepção que cada um tem de si mesmo como aprendiz (autoconceito, autoestima, motivação, etc.) e os factores relativos à tarefa (que explicam como o aluno entende as actividades de aprendizagem e como adequa a sua actuação a esta concepção) serão mais efectivos, no ensino do uso estratégico dos procedimentos na aprendizagem”. Do mesmo modo, e como se depreende do que acabámos de constatar, deve ser este o papel social do professor no âmbito de uma ética da responsabilidade partilhada e de uma interacção com os seus pares, como também o seu empenhamento moral e profissional no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Julgamos que os resultados da pesquisa empírica que agora apresentamos remetem-nos também para algumas considerações mais *subtis* referidas no estudo em razão da importância e do significado didáctico-pedagógico que os professores atribuem ao fenómeno “trabalho cooperativo” na profissão docente. Uma ou outra reflexão crítica deve situar-se na esfera dos factores associados ao *isolamento* e *individualismo* profissional na docência, um tema que acarreta toda uma carga simbólica e emocional com algum grau de complexidade social e profissional, como vimos. Em nosso entender, esta prerrogativa deve ser socialmente partilhada e debatida por todos os professores no exercício da sua profissão e na execução de outras tarefas de carácter pedagógico, nomeadamente na Direcção de Turma, na Tutoria, no Projecto de Educação para a Saúde e Sexualidade, no Gabinete de Avaliação de Escola, no Desporto Escolar, no Jornal, no Teatro, etc. A este propósito, e com base nos questionários, nas entrevistas, nas observações e notas de campo, o estudo demonstra que, nesta escola, os modos de agir e de actuação dos professores estão muito direccionados para a cultura profissional docente no grupo disciplinar e de recrutamento, com reflexos no processo de

ensino e de aprendizagem dos alunos. Os professores não ignoram as limitações de aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades na medida em que procuram implementar as estratégias de melhoria em sala de aula, entre outros processos como os apoios personalizados na sala de estudo e no centro dos recursos educativos (CRE). Pretende-se, assim, avaliar e monitorizar a qualidade do ensino e da aprendizagem e identificar também os pontos fracos e fortes desse processo. Em algumas áreas justificam-se medidas de melhoria, a começar pelos mecanismos e estratégias de diferenciação pedagógica, pela utilização de uma avaliação formativa dos alunos como forma de prevenção da desistência e do abandono escolar, entre outros aspectos a considerar.

Acrescentamos, de resto, que não é a vontade dos professores que determina algum *isolamento* e *individualismo* verificados na acção docente, mas sim a existência de condicionalismos e de outras razões circunstanciais que caracterizam a tipologia daqueles fenómenos, conforme referido anteriormente. Podemos afirmar, em tese, que o aprofundamento e a problematização dos conceitos inicialmente assinalados no estudo constituem um ponto de partida para uma reflexão crítica mais alargada sobre o tema em discussão. Aliás, confrontados com o conjunto de pressupostos já referidos, deduzimos que esta investigação deve constituir-se, em última análise, como um desafio à reflexão ponderada sobre a problemática inicial para que tenhamos um juízo e julgamento moral mais assertivos. Do ponto de vista da reflexão sociológica de José Manuel Resende (2003), a propósito do «*Engrandecimento de Uma Profissão*», ou no âmbito da posição socio-histórica de Erving Goffman (1993), na obra «*Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*», entendemos legitimar o discurso educativo sobre a necessidade de uma intervenção pedagógica e sociológica referidas por estes autores, envolvendo todos os professores em razão da ideia formal de António Simões (1979) sobre a «*educação permanente e a formação contínua dos professores*». Nestas circunstâncias, atribuímos ao órgão de gestão da escola a responsabilidade de criar condições necessárias à organização e planeamento das tarefas e das funções educativas dos professores, tendo como objectivo a implementação de medidas de apoio aos alunos. Tomando como ponto de partida o conteúdo material da opinião dos intervenientes no estudo constatamos que a percepção que os professores têm sobre os comportamentos, as atitudes e as representações sociais e profissionais constituem já um valor emocional e psicológico estruturante no seu dia a dia como profissional do ensino. Referimo-nos a um crescimento moral e individual que envolve a maturidade pedagógica e a acção profissional do professor em todas as horas.

Nestas condições, e de acordo com as afirmações de Ariana Cosme (2009:130), “trata-se de uma valiosa reflexão em função da qual, por um lado, se torna possível compreender a amplitude e a grandeza do desafio que se coloca aos professores e, por outro, se visa identificar alguns dos obstáculos e dos desafios que estes deverão enfrentar”. Nas páginas anteriores, foram apresentados alguns resultados decorrentes da pesquisa empírica, que, de certo modo, legitimam um juízo crítico mais esclarecido sobre as práticas profissionais dos professores. Procurou-se encontrar o cerne do trabalho cooperativo realizado pelos professores nos respectivos grupos de pares, grupos disciplinares e de docência, como também o trabalho realizado em sala de aula com os alunos. Trata-se de criar entre os professor uma dinâmica de trabalho cooperativo e em equipa, em razão do que tem sido referido ao longo do estudo. Neste sentido, e segundo Erving Goffman (1993:105), “os indivíduos podem reunir-se formal ou informalmente num grupo de acção em vista de promoverem interesses semelhantes ou colectivos através dos meios ao seu dispor. Na medida em que cooperam na manutenção de uma impressão determinada, servindo-se disso como meio de realização dos seus fins, constituem aquilo a que chamámos uma equipa”.

O quadro epistemológico que segue o estudo deixa-nos acalentar a convicção de que é possível implementar o trabalho cooperativo entre pares da mesma área disciplinar ou da área interdisciplinar. Num caso ou no outro, estamos cientes de que todas as reflexões a esse respeito conduzir-nos-ão a um plano de melhoria das práticas pedagógicas, com reflexos nas aprendizagens e no desenvolvimento moral e cognitivo dos alunos.



IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Considerações finais

Pensamos que, mesmo apesar das suas limitações, o estudo permitiu-nos aprofundar as condições e o contexto em que decorre o trabalho cooperativo entre os docentes, reforçando o clima relacional e a coesão pedagógica dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma. Nas páginas anteriores tivemos o cuidado de descrever as dificuldades que os professores sentem no exercício quotidiano da sua actividade profissional. Assim, e no quadro desta perspectiva metodológica que segue o estudo, temos de considerar a opinião de Estrela (1994:240) ao afirmar que “o objectivo final do processo de investigação deverá corresponder ao equacionamento dos fundamentos que determina a *organização* da acção”. Nesta medida, importa dizer que a quase totalidade dos professores respondentes faz referência a vários aspectos que se prendem com a natureza e o carácter do trabalho desenvolvido nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma, tendo em atenção o fenómeno do trabalho cooperativo, do isolamento e do individualismo profissional. De todo o modo, estamos cientes de que não nos podemos restringir aos condicionalismos referidos ao longo do estudo, tendo em conta a grande capacidade de superação e de «*resiliência*» que os professores demonstraram nos momentos mais difíceis da sua trajectória profissional. Os relatos anteriores foram suficientes para mostrar a amplitude, a importância e o significado desses fenómenos num contexto educativo concreto. Entendemos que, para lá de uma descrição mais aprofundada da situação em análise, importa referir também que, de entre os vários conceitos que foram sendo nomeados como *isolamento*, *individualismo*, *cooperação*, *colaboração*, *colegialidade* temos a percepção de que o trabalho cooperativo na profissão docente resulta do apoio moral “institucionalizado” entre os professores mediante a capacidade de reflexão conjunta e da oportunidade de aperfeiçoamento contínuo dessas relações, beneficiando a eficiência e a eficácia da acção docente.

Com base nos *quadros de categorias* apresentados (cf. Anexos) chegámos à conclusão que a profissão docente é, ainda, uma profissão “solitária” devido a factores de ordem estrutural e cultural, social e psicológica. Na maior parte das vezes, o professor deixa-se “*submergir*” em tarefas e funções inerentes aos vários cargos que ocupa na escola, deixando de ter tempo para pensar a estruturação orgânica do seu trabalho escolar. A comparação dos perfis profissionais dos cinco grupos intervenientes no estudo demonstra a especificidade no modo de actuação pedagógica e relacional em cada grupo disciplinar que é a tentativa de

implementação de uma cultura de trabalho cooperativo para o benefício comum. O comportamento individual associa-se, por vezes, às razões de ordem psicológica que alimentam o *subconsciente* do professor, fragilizando a sua disposição física, psíquica e emocional para o trabalho cooperativo, colaborativo e em equipa. Deste ponto de vista, os professores devem assumir um papel de destaque no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, embora cientes das prerrogativas sociais e educacionais que reclamam de si mesmos. Aliás, os professores valorizam uma identidade pessoal e social mais assertiva no que diz respeito à sua profissão e imagem pública. Falamos essencialmente de uma identidade profissional que, segundo Nóvoa (1996), constitui-se como um lugar de lutas e de conflitos, um espaço em construção de “maneiras de ser e de estar na profissão”. Em síntese, pode-se depreender desta afirmação que será necessário conquistar a autenticidade profissional para que a designação teórico-conceptual – “ser professor” – dê outro rumo e significado pedagógicos ao processo identitário do profissional no exercício da sua actividade docente. Neste quadro de análise, legitimamos a aproximação teórico-conceptual entre duas categorias fundamentais, a saber, “ser professor” e “ser profissional do ensino”, como foi referido inicialmente na fundamentação teórico-conceptual desta investigação. As relações proximais existentes entre a figura do “professor” enquanto pessoa e categoria ética e o papel social conferido ao “professor” enquanto profissional do ensino alicerçado em crenças e valores, rituais e simbologias justificam a nossa decisão.

Como foi sendo dito, e de acordo com as opiniões recolhidas dos questionários e das entrevistas, os problemas associados à sobrecarga horária, à falta de diálogo entre os professores, à ausência de motivação, entre outros factores, constituem razões substantivas que, por vezes, levam os professores à precariedade situacional que, em nosso entender, constitui o próprio isolamento profissional em contexto de trabalho. Assim, e no quadro da relação pedagógica, acreditamos que é forçoso privilegiar a comunicação dialéctica entre os professores dos diferentes grupos disciplinares; trata-se, em última análise, de um diálogo racionalizado sobre os variadíssimos assuntos de interesse comum, dissipando o isolamento e o individualismo profissional verificados. A partir de vivências profissionais, os professores devem também organizar actividades e projectos comuns de modo a “compagnar”, na escola, o trabalho em equipa e a cultura de cooperação profissional mais alargada. Os resultados apresentados inferem sobre o significado de um fenómeno característico da actividade profissional dos professores em contexto escolar – *o isolamento* – situação que, segundo a nossa perspectiva de análise, até hoje não foi suficientemente justificada. Sugerimos, entre

outros exemplos complementares, algumas estratégias que promovam o trabalho cooperativo e em equipa, nomeadamente a partilha de saberes e de experiências profissionais, de recursos e de materiais didáctico-pedagógicos, minimizando o *isolamento* profissional revelado. Em qualquer dos casos, os professores poderão desenvolver outros mecanismos de interacção pedagógica no âmbito das relações de trabalho na escola, interiorizando comportamentos e atitudes de cooperação profissional. Destacamos, preferencialmente, as opiniões e o comportamento dos professores intervenientes no estudo pela postura e prestimosa colaboração profissional. Por se tratar de um problema estrutural de escola, estamos convictos de que a complexidade, a natureza e as particularidades da mesma não nos permitem chegar a grandes conclusões, para além das que foram enunciadas. De todo o modo, os resultados agora apresentados poderão ser matéria de reflexão crítica em cada departamento e grupo disciplinar, face a um conjunto de problemas associados à actividade profissional docente. Assim, e dos vários aspectos referidos nas páginas anteriores, assinalamos a importância dos departamentos curriculares em todo o processo de compreensão das estratégias de trabalho desenvolvidas pelos professores no espaço escolar. Em razão do que foi dito inicialmente, destacamos a importância dos departamentos curriculares na vida da escola e na dos professores. Para tal, Siskin (1994:5) aponta algumas características essenciais de cada departamento curricular no interior da escola:

“representa uma fronteira forte que divide a escola.”³⁸;

“fornece um local primário para a interacção social e para a identidade e comunidade profissionais.”³⁹;

“tem, enquanto unidade administrativa, uma discricção considerável sobre as decisões micropolíticas que afectam aquilo que e como os professores ensinam.”⁴⁰

“enquanto categoria de conhecimento, influencia e enforma as acções daqueles que habitam o seu reino.”⁴¹. Entendemos que estas dinâmicas de interacção poderão, talvez, minimizar os problemas decorrentes do isolamento e individualismo profissional na docência. As concepções teóricas apresentadas ao longo da investigação prevêm um quadro didáctico-pedagógico renovado, tendo em conta os pressupostos de autores referidos, designadamente,

³⁸ “It represents a strong boundary in dividing the school”.

³⁹ “It provides a primary site for social interaction, and for professional identity and community”.

⁴⁰ “It has, as an administrative unit, considerable discretion over the micro-political decisions affecting what and how teachers teach.”

⁴¹ “As a knowledge category it influences the decisions and shapes the actions of those who inhabit its realm”.

Perrenoud (2002) que insiste em afirmar que é fundamental a aposta no desenvolvimento de saberes partilhados e na prática reflexiva e pedagógica dos professores. De facto, essa prática pedagógica deve ser continuamente renovada pela postura crítico-reflexiva dos professores, tendo por base a capacidade de diálogo e de partilha das experiências profissionais. Assim, e ao conceber o trabalho cooperativo como uma realidade possível na escola, julgamos ser necessário implementar um conjunto de pressupostos, de objectivos e de competências que facilitem a articulação entre a teoria e a prática pedagógica.

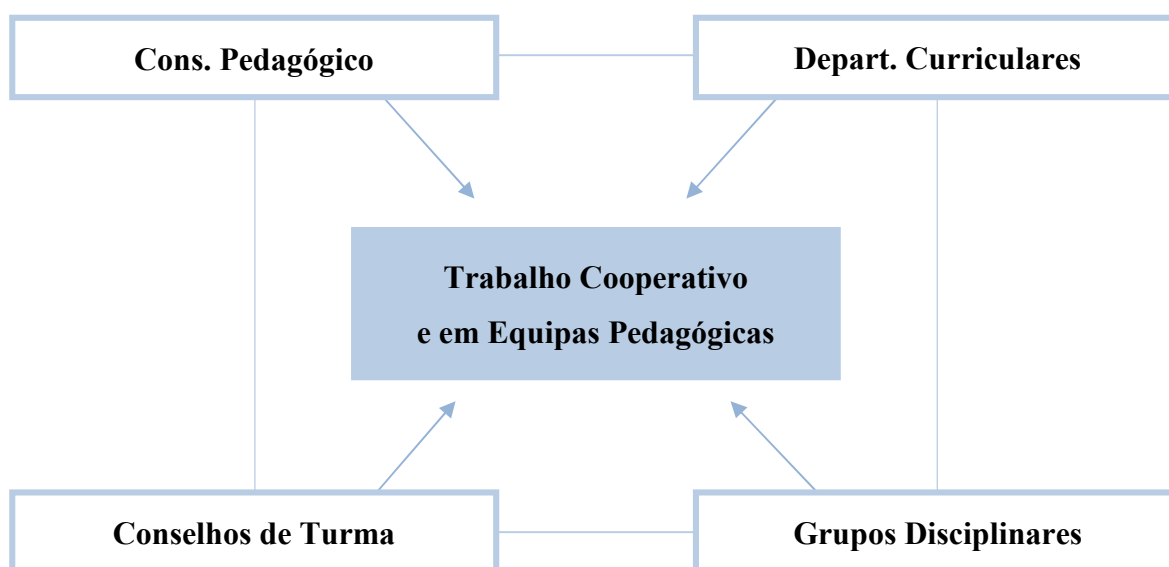
O desenvolvimento destas competências profissionais delega nos professores a capacidade de estabelecerem relações de trabalho entre si, com base no respeito, no espírito de cooperação e de participação em actividades e projectos que contribuam, também, para a formação integral dos alunos. Face à abordagem da problemática em estudo, fica o reconhecimento de que uma das funções da escola e dos professores passa pela capacidade de promover o trabalho cooperativo e participado na actividade docente, estabelecendo-se as correlações positivas entre todos. Trata-se, em última análise, de reavaliar a importância do trabalho docente, quer no âmbito do espaço escolar, quer no âmbito da própria comunidade educativa, tendo como fundamentos os princípios da ética e da responsabilidade moral e profissional. Neste âmbito, e em consequência do que ficou dito nas páginas anteriores, podemos colocar outras preocupações no que se refere à cultura profissional docente, nomeadamente, as práticas pedagógicas, a formação inicial dos professores, a funcionalidade dos departamentos curriculares (o trabalho realizado nos grupos disciplinares e de docência), a promoção de círculos de estudos e oficinas de formação sobre áreas de interesse, etc. Como forma de fomentar um clima facilitador do trabalho cooperativo na docência, propomos um novo olhar sobre a realidade escolar com o objectivo de viabilizar a discussão de assuntos com algum relevo no interior da escola, nomeadamente, a representação da imagem e do papel social do professor, a reforma do processo de ensino-aprendizagem, o reforço e a motivação psicológica, a avaliação de escolas e dos professores, o sucesso e o insucesso escolar dos alunos, as contingências/consequências do isolamento e individualismo profissional, etc. Em síntese, será necessário que o professor tenha a tal capacidade de superação (*resiliência*) face a determinados obstáculos que têm dificultado a operacionalização da cultura de cooperação no espaço escolar e poder valorizá-la como mais uma competência profissional. Consideramos, a propósito, que o professor tem de ser capaz de “reinventar” o trabalho docente sem perder a sua identidade e autenticidade profissional porque, nesta conjuntura social e educacional, ser-lhe-ão exigidas novas competências

relacionais que acabam por favorecer o seu crescimento emocional, psicológico e social. Destacamos, de resto, o “profissionalismo interactivo” dos professores no quadro da autonomia e desenvolvimento organizacional da escola, sem desvirtuar os valores ancestrais e os percursos clássicos da profissão docente. Assim, e depois destas considerações, colocamos uma questão que entendemos ser pertinente: *como agilizar a implementação do trabalho cooperativo e em equipa na profissão docente?* Esta é a questão central da problemática em estudo, tendo em conta os pressupostos empíricos referidos anteriormente, em função dos quais ajuizámos da existência do *isolamento e individualismo profissional*.

Reportando-nos ainda ao tema em estudo, parece ser indispensável, independentemente de outras considerações que possam ser feitas acerca do modo como se deveria implementar o trabalho cooperativo no espaço escolar, que haja, por parte dos professores, uma capacidade de introduzir mudanças nas condições da sua actividade profissional na escola. Em síntese, é uma forma de refundar a cultura de participação mais abrangente entre os professores, apontando para novos paradigmas de mudança no quadro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Numa análise retrospectiva, diríamos que a questão orientadora do discurso inicial partiu do pressuposto teórico sobre a possibilidade da existência de fenómenos relacionados com o trabalho cooperativo e colaborativo *versus* o isolamento e individualismo na profissão docente, cujos resultados acabámos de apresentar. Ao longo da investigação foi possível verificar que os professores apontam as carências e os condicionalismos associados ao trabalho cooperativo e em equipa com alguma mágoa, embora cientes da necessidade de renovação da política educativa, das práticas e actos pedagógicos. De acordo com o pensamento dos professores, compreendemos que as acções e as práticas pedagógicas de que falam devem ser intencionais e marcadas por uma consciência profissional mais reflexiva. Optámos, assim, por delimitar a clarificação hermenêutica do que constitui os diferentes modos de entender a profissão docente, tendo em conta a própria compreensão semântica e fenomenológica dos conceitos referidos ao longo da pesquisa de forma a desmistificar os múltiplos equívocos acerca do que cada um pode representar enquanto expressão, significado, facto e valor. Segundo Perrenoud (1996), seja qual for o vocabulário, ele designa uma forma de reflexividade tendo em conta que o professor deve apropriar-se da sua própria acção, do seu próprio funcionamento mental e compreender a sua própria maneira de pensar e agir. Por último, a questão prioritária que se coloca ao professor é a de pensar sobre como desempenhar a sua profissão docente na escola, a saber, se ele trabalha em equipa e de modo *cooperativo* ou se prefere trabalhar *isoladamente*.

Apresentamos na Figura 6 um modelo da interação dialéctica entre os quatro vectores fundamentais que explicam o modo como as estruturas organizacionais do acto pedagógico se devem relacionar entre si no quadro da implementação e gestão do trabalho cooperativo e em equipa no espaço escolar:

Figura 6 – As Estruturas Intermédias



Neste sentido, perspectivamos a abertura à mudança e à necessidade de inovação em determinadas áreas específicas de trabalho docente, nomeadamente em áreas pedagógicas como: preparação de aulas, planificações, troca de materiais, elaboração de matrizes comuns de provas, reuniões para a consolidação de critérios de avaliação e de classificação dos alunos, entre outros aspectos. Para isso, e de forma a superar estas e outras dificuldades, é necessário utilizar estratégias pedagógicas afins, mesmo que, por vezes, sejam individualizadas. Importa, sobretudo, que sejam motivadoras e eficazes ao ponto de congregar os professores em torno de objectivos pedagógicos comuns. Esses objectivos devem ser claros e transparentes podendo mobilizar, pelo menos, a maioria dos docentes em cada departamento curricular e em cada grupo disciplinar ou conselho de turma. Os pressupostos e as acções de índole pedagógicas estarão ligados fundamentalmente ao plano de acção de melhoria da qualidade de ensino na escola, contribuindo também para o engrandecimento pedagógico e organizacional da escola enquanto instituição de serviço público de educação. Aliás, cremos

que é possível dar continuidade à observância dos objectivos inicialmente traçados, com o propósito de, dessa forma, contribuir também para ajudar a elevar os níveis e o padrão de qualidade da escola. Neste quadro, propomos como tarefa prioritária a consolidação de processos e estratégias pedagógicas capazes de alcançar os objectivos fundamentais no que diz respeito ao trabalho cooperativo na acção docente.

Torna-se desejável que a escola viabilize uma cultura de cooperação responsável entre todos professores para o sucesso educativo dos alunos, bem como o seu desenvolvimento cognitivo e aprendizagem moral. Temos de admitir, de resto, que o problema do isolamento e individualismo na profissão docente não só se revelou como uma das grandes preocupações dos professores como se evidenciou, também, nos vários domínios do acto pedagógico. Cada vez mais os professores terão necessidade de partilhar experiências, saberes e conhecimentos profissionais tendo em conta as tipologias de trabalho no quadro da actividade docente, quer pela sua complexidade, quer pela sua especificidade. Os desafios implícitos à actividade profissional docente requerem dos professores novas competências relacionais que deverão estar aliadas a um espírito de grupo e de cooperação nos departamentos curriculares, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma. Em nosso entender, o *trabalho cooperativo* pressupõe uma oportunidade de partilhar experiências e conhecimentos didáctico-pedagógicos vivenciados no espaço escolar. Nesta medida, todas as exigências dos processos de renovação do acto pedagógico e profissional poderão levar os professores a adquirirem rotinas e competências de trabalho em equipa através da reconstrução das suas práticas educativas e da desocultação ou desvelamento de novas estratégias do processo de ensino-aprendizagem. Neste quadro de análise, e segundo Ana Benavente (1994:9), “qualquer inovação ou processo de mudança remete para diversos níveis de realidade: as pessoas, consigo próprias e com os outros, os papéis que desempenham e os estatutos que assumem nos grupos (formais e informais), a escola como organização (com o seu clima, a sua identidade, a instituição do saber, da cultura, da ciência, com todos os dogmas e rituais que se lhe associam)”. Ao longo do estudo, foram identificados alguns indícios que nos levaram evidenciar a opinião crítica de José Alberto Correia e Manuel Matos (2001:18) de que “os professores parecem já não se reconhecer solidariamente nas estruturas de coordenação disciplinar e interdisciplinar e os novos dispositivos simbólicos (áreas de projecto, trabalho em equipa) raramente se instituem como capacidade de promoção de um debate profissionalmente pertinente, remetendo-se, frequentemente, a uma «vivência privada» da profissão e a sua expressão pública”. Ou seja, trata-se de um certo «privatismo» de que fala Lortie (1975) ao considerar que a cultura

ocupacional dos professores define o grau de cooperação que deve ser estabelecido entre eles como uma questão de escolha individual.

Consideramos, deste modo, que as normas dominantes nesta cultura estipulam o direito de os indivíduos escolherem entre a privacidade e a associação com outros. Alguns comportamentos deste tipo têm contribuído para a existência do fenómeno de individualismo na profissão docente em razão do que foi sendo dito ao longo da pesquisa documental. A este propósito, Correia e Matos (2001:22) afirmam também que “o individualismo profissional de que regularmente se acusa os professores é, no actual contexto, um individualismo sofrido, um individualismo defensivo necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional”. De todo o modo, e segundo uma análise *longitudinal* das respostas dos professores seleccionados para o estudo, a “dignidade profissional” constrói-se em torno de “valores” que, quando não são partilhados por todos os intervenientes nos colectivos de trabalho, quer nos grupos disciplinares, quer nos conselhos de turma, conduzem a uma frustração profissional, a um “desfasamento” total entre o ideal da profissão e o seu exercício no terreno escolar. De entre os vários comentários foi possível determinar as lógicas argumentativas dos professores participantes no estudo sobre a problemática em análise, apontando como sugestão a *ritualização* das relações de trabalho, a implementação de redes formais e informais de sociabilidade entre os docentes enquanto forma de anular a dicotomia entre o individualismo e o trabalho cooperativo e em equipa. De novo, e do ponto de vista da análise, diríamos que no interior dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma, os professores deverão desenvolver uma nova consciência profissional de forma a consolidar todas as relações de trabalho entre si através da troca de saberes, de experiências e de conhecimentos. Como procurámos demonstrar ao longo desta investigação, não deixam de ser preocupantes as razões subjacentes ao trabalho isolado e ao individualismo profissional na docência, tendo em conta os condicionalismos físicos e psicossociais associados à própria tradição e à cultura escolar. Assim, e ao contrário desta última aceção, o trabalho cooperativo e colaborativo na profissão docente pode e deve surgir como crença ou então como *inclinação* da certeza, segundo a opinião crítica dos professores inquiridos no decurso da investigação: Português, Filosofia, Inglês, Matemática e Electricidade Electrónica, Artes Visuais, Educação Física, Economia (Área de Projectos) e Física e Química. Com objectivo de melhorar o sistema educativo propomos que os professores mobilizem em conjunto esforços didáctico-pedagógicos que tenham alicerces na cultura da responsabilidade partilhada. Consideramos indispensável que esta investigação saia do plano privado e

localizado (no tempo e no espaço) para uma dimensão mais generalizada que envolva o desenvolvimento sistemático e continuado de preocupações dos professores e da escola em geral sobre a problemática do trabalho docente, nomeadamente, os fenómenos relacionados com o trabalho isolado, o individualismo docente, a cooperação profissional, o trabalho em equipa, etc. Feito o percurso da leitura dos resultados provenientes dos dados empíricos ficamos a certeza de que, na escola, existe trabalho colectivo, mas não é ainda cooperativo. Finalmente, e com base nesta convicção, entendemos que os docentes devem primar-se pela serenidade emocional, mental e psicológica enquanto factores que poderão engrandecer o trabalho cooperativo e em equipa no quadro do processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta a sua concepção de escola e de professor, Thurler (1994:89) defende “a existência de estruturas que encorajam os professores a trabalhar, a aprender e decidir juntamente com os seus colegas e com os alunos, que valorizam a diferença e obrigam os professores a descobrir laços que juntam pessoas e ideias. Estruturas que criam uma dinâmica, uma cultura interactiva na sala de aula (...) levando os professores a transformar as reflexões sobre os instrumentos e técnicas eficazes, dando-lhes significado pessoal, pedagógico e social. A compreensão individual e colectiva constrói-se a partir da criação contínua de experiências, de descobertas partilhadas, de permutas críticas”. Pelo que vimos, existem ainda algumas resistências, obstáculos e condicionalismos ao desenvolvimento da cultura de cooperação necessária à aprendizagem organizacional e à socialização profissional do professor no espaço escolar.

Deste ponto de vista, propomos uma nova concepção de escola que se distancie da escola tradicional que, ao longo dos tempos, favoreceu o estado de “isolacionismo” docente. Aliás, a essência matriz da cultura de cooperação profissional entre os docentes deve ser encarada como uma realidade incontornável. Perrenoud (1994:47) considera que “toda a responsabilidade pedagógica será percebida como tarefa e desempenho do conjunto do corpo docente de um estabelecimento. Isto significa, obviamente, que se torna necessário sacrificar uma parte da liberdade individual, enquanto a definição de objectivos colectivos e de linhas de conduta comuns leva a uma outra liberdade, graças à experiência vivida do apoio mútuo. Trata-se, por conseguinte, de levar os estabelecimentos escolares a assumirem uma maior responsabilidade e solidariedade colectivas”. A questão que se coloca imediatamente leva-nos a considerar que os professores devem também criar exemplaridades a partir de uma “*glasnost*” mental (cf. Perrenoud 1994:138), ou seja, através da abertura mental às novas práticas e estratégias pedagógicas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Referimo-nos especificamente às estratégias que incluam apoio, ajuda, correcção, motivação, autonomia

dos alunos, em razão da dinâmica de trabalho em equipa nos conselhos de turma e nos grupos de docência. A pluralidade de sentidos (hermenêuticos e fenomenológicos) em que os termos isolamento, individualismo e cooperação têm sido usados contribuíram do mesmo modo para uma depreciação pedagógica acerca do que constitui o conhecimento profissional do trabalho docente. Tudo o que se disse até aqui sobre o isolamento e individualismo na profissão docente reflecte um ponto de vista mais tradicional sobre o trabalho dos professores em contexto escolar. Neste sentido, propõe-se conservar e transmitir eficazmente todos os “arquétipos” culturais que devem caracterizar o trabalho docente de forma a serem reconhecidos pelos professores e pela escola, validados pela comunidade educativa em geral. Entendemos que, segundo esta perspectiva de análise, os problemas que encontramos no início deixaram de ser os mesmos, atendendo às circunstâncias promocionais da partilha de experiências, de saberes e de materiais didáctico-pedagógicos referidos pelos professores como soluções mais adequadas ao trabalho cooperativo e em equipa. Dito de outro modo, e tendo em conta os propósitos da Filosofia Clássica, a escola pode não ter grande interesse, mas a Educação tem-na, dado o facto de se constituir um valor incondicional na formação pessoal e social de todos (*omnes*) os cidadãos. Neste quadro de valores, e na tentativa da «desocultação» e da descoberta das grandes finalidades substantivas da escola e da educação, adoptámos como um dos critérios metodológicos uma reflexão filosófica sobre os aspectos circunstanciais da vida profissional dos professores. No futuro, a escola e os professores vão ter de se debruçar e ocupar de alguns dos problemas relacionados com o *isolamento* e o *individualismo* profissional, depois das considerações acerca da utilidade prática do trabalho cooperativo na actividade docente. Para que estes fenómenos não caiam em esquecimento, consideramos que são duas as áreas de mudança que devem ocorrer no pensamento e no quadro da actividade profissional docente, tendo em conta a opinião dos professores participantes no estudo:

primeiro, a nível de atitudes e mentalidade pedagógica e profissional;

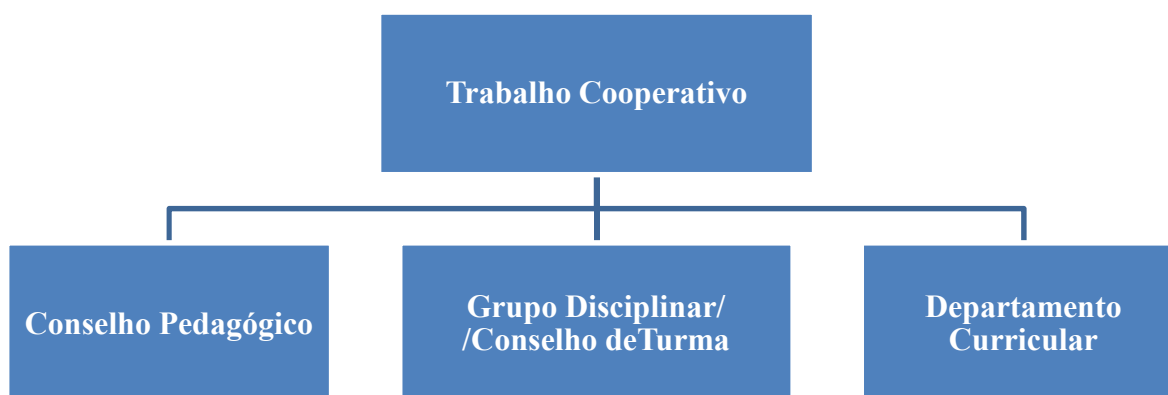
segundo, a nível da estruturação teórico-conceptual do processo de ensino-aprendizagem.

Referimo-nos a estas duas áreas de mudança tendo em conta a necessidade de uma reflexão crítica sobre os modos de actuação profissional do professor, sobre as suas práticas e estratégias de ensino. O trabalho cooperativo será encarado também como uma aprendizagem

cooperativa ao nível da disponibilidade e gestão do tempo ocupacional. Trata-se, portanto, de se estabelecer uma mudança estrutural e estruturante nos hábitos e rotinas de trabalho dos professores para uma actividade mais gregária e pedagogicamente assumida. Neste âmbito, é inevitável uma reflexão sobre o perfil de formação dos professores tendo em conta os argumentos de Esteves (2002:18) que perspectiva “a pessoa do professor, indissociável das situações de trabalho e, por consequência, desejavelmente indissociável das situações de formação”. Em termos gerais, pode dizer-se que foi sendo demonstrada a necessidade de se atribuir um lugar relevante à personalidade de cada professor e à sua experiência de vida pessoal e profissional. Neste contexto, é fundamental que os professores se envolvam solidariamente nas suas escolas, um aspecto amplamente defendido por Fullan e Hargreaves (2001:17) que apontam, entre outras estratégias “a focalização no desenvolvimento dos professores e na criação de liderança no âmbito curricular, o desenvolvimento de esquemas de treino pelos pares, as experiências com a planificação colaborativa e o fortalecimento da gestão (...)”. Estas considerações permitiram-nos inferir que os contextos epistemológicos em que se situam os conceitos de individualismo e isolamento na docência são ainda muito frágeis em termos da certeza e convicção profissional dos professores. Neste contexto, a direcção da escola deve criar os mecanismos de responsabilização ao nível dos departamentos curriculares, dos grupos disciplinares e dos conselhos de turma, com vista a fomentar uma cultura de partilha e de colaboração entre os professores. Trata-se de implementar uma cultura de responsabilidade partilhada de modo a promover a partilha de boas práticas e de experiências profissionais, generalizando-a a todas as estruturas intermédias.

A ideia essencial que retiramos das conclusões é que estes conceitos devem ser substituídos por uma concepção estruturalmente mais forte, a saber, o trabalho cooperativo em equipas pedagógicas. Os quadros das categorizações apresentados (cf. anexos) assinalam a razão de ser dos conceitos fundamentais que caracterizam as relações de trabalho entre os professores. Importa dizer que esta investigação permitiu-nos também conhecer melhor o contexto e as condições sociais e profissionais dos professores no exercício da sua actividade docente na medida em que os conceitos identificados ao longo do estudo intervieram em todas as interpretações acerca das condições sociais e profissionais da actividade docente. Compreende-se, naturalmente, que deverá existir uma «triangulação» de esforços entre as várias estruturas do processo de ensino-aprendizagem com outras instâncias educativas na escola, nomeadamente, ao nível do conselho pedagógico, do conselho dos directores de turma e dos grupos disciplinares conforme apresentamos na Figura 7.

Figura 7 – As estruturas intermédias e o trabalho cooperativo na profissão docente



Assim, e tendo em linha de conta a análise retrospectiva, espera-se que os resultados do estudo venham a contribuir para a edificação do papel e do estatuto social dos professores, motivando-os intrinsecamente para o desempenho de uma actividade profissional nobre: a *Educação*, a *Paideia*. Para finalizar, relembramos o sentimento de Hargreaves (1996), ao ter afirmado que já é tempo de questionarmos a estratégia de introduzir uma mudança educacional na actividade docente através da “reculturação” das escolas. De entre as várias preocupações, o professor deve procurar melhorar as suas práticas pedagógicas no sentido de fortalecer o combate ao insucesso escolar dos alunos. Qualquer transformação das escolas enquanto “organizações em contexto social” deve começar, prioritariamente, pela mudança estrutural do pensamento, da mentalidade e da atitude dos professores. Esta linha de pensamento decorre, essencialmente, da capacidade de aceitação das interacções inter-pares, bem como a capacidade de um conhecimento formal e informal mais amplo sobre as formas e métodos de trabalho nos grupos disciplinares e de docência.

Assim, e de acordo com Estrela (obra citada, p. 258), para que este comportamento se possa verificar, propõe-se uma nova abordagem metodológica em razão dos pressupostos delineados por Thomas Kuhn, a saber, “uma ruptura epistemológica com a atitude natural; uma substituição de paradigmas essencialmente ao nível de atitudes, valores, finalidades e meios”. Assim, e no quadro de uma interpretação reflexiva dos resultados anteriormente apresentados, pensamos que se justificam, desde logo, os propósitos enunciados na “mudança de linguagem e de paradigma” de Kuhn, tendo em conta a necessidade de renovação da escola pública com vista à melhoria das práticas pedagógicas e educativas. Para nós, a viabilização dessa mudança de paradigma científico

deve envolver toda a comunidade de professores integrando, deste modo, os mais isolados. Em última análise, trata-se de preservar a consciência profissional do professor em prol do seu bem-estar pessoal e social, emocional e psicológico. Ao longo dos tempos o docente soube “fazer a diferença” pelo modo característico como sempre procurou resolver os problemas associados ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo por base as concepções metodológicas, os valores, os conhecimentos e as experiências profissionais. Reflectir sobre a problematidade da *Administração e Organização Escolar* permitiu-nos concluir que, no âmbito da actividade docente, a aprendizagem organizacional constitui um factor de grande relevo para a melhoria da qualidade do ensino. Neste âmbito, Senge (1990:3) refere que “nas organizações aprendizes as pessoas aumentam continuamente a sua capacidade de construir os resultados que verdadeiramente desejam, onde são alimentados padrões de pensamento novos e expressivos, onde é libertada a aspiração colectiva e onde as pessoas estão continuamente a aprender como aprender em conjunto”. Esta é a perspectiva em que se situam as reflexões finais desta investigação enquanto juízo crítico acerca dos assuntos tratados nas páginas anteriores, para além da constatação de que, no âmbito do processo educativo, todas as aprendizagens são processos estratégicos. Dito deste modo, compreende-se que essas aprendizagens implicam alterações nas práticas pedagógicas e educativas, bem como nas concepções sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Para finalizar, e tendo em conta que a área de interesse deste estudo se insere no âmbito da problemática da *Administração e Organização Escolar*, não há dúvida de que a reflexão final que se impõe deve centrar-se sobre como prevenir os fenómenos do isolamento e individualismo profissional na classe docente. Entendemos, desde logo, que a Escola deve priorizar as acções que promovam a partilha de experiências profissionais entre os professores. Neste âmbito, as estruturas pedagógicas de participação, quer sejam formais ou informais, devem reforçar uma maior articulação dos currículos programáticos com vista à generalização de boas práticas entre os professores, nomeadamente os mecanismos de diferenciação pedagógica em sala de aula, o apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, a utilização da avaliação formativa, entre outras medidas e complementos de formação pessoal e social. Importa referir que a capacidade de organização, de liderança e de boa gestão da Escola constitui em si mesma um processo autónomo de consolidação das aprendizagens e da regulação das práticas educativas dos seus docentes. Este facto indica que os objectivos estratégicos a implementar devem corresponder às acções de melhoria capazes de promover as práticas educativas e pedagógicas e, assim, responder também às necessidades de aprendizagem dos alunos, com a anuência e o conhecimento da direcção da Escola.

Em síntese, o conhecimento que obtivemos sobre a problemática em estudo levou-nos a reconceptualizar o sentido e o significado da *Administração e Organização Escolar* em razão de algumas reflexões de especialistas, nomeadamente, Licínio C. Lima. Para o autor (2011:132) “a organização e administração das escolas, ao longo dos últimos vinte anos, representa um tópico sobre o qual se acumulou já uma importante experiência de produção de estudos, cujas consequências foram mais visíveis do ponto de vista teórico e conceptual, com a respectiva adesão do legislador a um determinado tipo de linguagem e de argumentos em termos de definição da realidade, mas sem que as outras consequências mais substantivas tivessem ocorrido, muito especialmente quando as dimensões mais centrais e emblemáticas das propostas apresentadas foram, na prática, politicamente recusadas pelo poder que antes as havia solicitado “. Dentro destes parâmetros a nossa reflexão incidiu particularmente sobre um conceito de escola enquanto organização formal onde o foco da análise mereceu uma atenção especial sobre o comportamento dos docentes, dos grupos disciplinares e de níveis, dos conselhos de turma, dos departamentos curriculares nas suas dinâmicas e interações pedagógicas e nas acções de trabalho cooperativo e colaborativo, sem ignorar os fenómenos emergentes como o isolamento e o individualismo profissionais.



V – BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografia

Esta bibliografia assinala um conjunto sistemático de obras e de artigos que guiaram a nossa reflexão em torno da temática em estudo, tendo sido um suporte valioso na fundamentação das teorias que aqui foram apresentadas. Trata-se de uma abertura bibliográfica que apresenta autores e obras de referência consultados ao longo da pesquisa.

- ABRANTES, Paulo (2002) *Avaliação das Aprendizagens: Das Concepções às Práticas*, Lisboa, Ed. Ministério da Educação.
- AFONSO, Natércio (1994) *A Reforma da Administração Escolar, Abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, Natércio (2005) *Investigação Naturalista em Educação*, Lisboa, Edições ASA.
- ALARCÃO, Isabel (2001) «Professor-Investigador – Que Sentido? Que Formação», in *Bártolo Paiva Campos (org.) Formação de Professores no Ensino Superior*, Porto, Porto Editora, pp. 21-30.
- ALVES, Matias (1999) *Autonomia, Participação e Liderança, Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*, Porto, Edições ASA.
- AEMENGOL, Asparó Carmen (2001) *La Cultura de la Colaboración, Reto para una Enseñanza de Calidad*, Madrid, Editorial La Muralla.
- AZEVEDO, Carlos A. Moreira, AZEVEDO, Ana Gonçalves (2008) *Metodologia Científica*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- BARBOUR, Rosaline (2007) *Doing Focus Group*, SAGE Publications, Los Angeles.
- BARDIN, Laurence, (1994) *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BARRÈRE, Anne (2005) «O Trabalho em Equipa e os Riscos da Gestão de Turma», *Análise Social*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Educação e Modernidade, nº 176, pp. 619-631, Vol. XL, 3º Trimestre, Lisboa.
- BARROSO, João e SJORSLEV, Ster, (1991) *Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias*, Lisboa, Unidade Portuguesa da Eurydice/GEP.
- BARROSO, João (1995) *Para o Desenvolvimento de Uma Cultura de Participação na Escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (Org.) (1999) *A Escola entre o Local e o Global*, Lisboa, EDUCA.
- BARROSO, João (2005) *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- BARRETT, Richard (2011) *Como Construir Uma Organização Gerida por Valores*, Santa Maria da Feira, Editora Bio Rumo.

- BECKER, Howard (1999) *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, Editora Hucitec, S.Paulo, Brasil.
- BELLAT, Marie Duru e AGNES, Van Zanten, *Sociologie de L'école*, Ed. Armand Colin.
- BENAVENTE, Ana, (1990) *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1994) – *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*, editora Fim de Século, Lisboa.
- BENAVENTE, Ana (1994) – *As Inovações nas Escolas – Um Roteiro de Projectos* (sob a direcção de Ana Benavente com a colaboração de Cristina Leão, Ana Rita Rabaça), Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- BERELSON, B (1954) *Content Analysis in Handbook of Social Psychology*, Ed. Lindzey, G, London, Addison-Wesley Publishing Company.
- BERTRAND, Yves e GUILLEMEMENT, Patrick (1988) *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*, Lisboa, Instituto Jean Piaget.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, Lisboa, Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1987) *A Economia das Trocas Simbólicas*, 2ª edição, Introdução, organização e selecção de Sérgio Miceli, São Paulo, Editora, Perspectiva.
- BOURDIEU, Pierre , (2011) *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70.
- BRONFENBRENNER, Urie, (1979) *The Ecology of Human Development by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.
- CANÁRIO, Rui (Org) (1992) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, EDUCA, Lisboa.
- CARREIRA, Helena, FREITAS, Fátima, VALENTE, Isabel (1999) *Profissão Sociólogo*, Oeiras, Celta Editora.
- CARIA, Telmo (2000) *A Cultura Profissional dos Professores*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARR, Wilfred (1989) *Quality in Teaching, Arguments for a Reflective Profession*, California, Edited by The Falmer Press.

- CARR, O. (2003) *Making Sense of Education*, Londres: Routledge Falmer (ed.Castelhana – El Sentido de la Educación. Uma Introdução a la Filosofia y a la Educación y de la Ensenãza, Barcelona.
- CARR, W, e KEMMIS, S (1988) *Teoria Critica de la Ensenanza, La Investigación-Accion en la Formación del Profesorado*, Barcelona, Ediciones Martinez Roca.
- CASSIRER, Ernest (1960) *Ensaio Sobre o Homem*, Lisboa, Guimarães Editores.
- CASSIRER, Ernest (1974) *The Philosophy of Symbolic Forms*, Yale University Press, Yale.
- CAVACO, Maria Helena (1993) *Ser Professor em Portugal*, Editorial Teorema, Lisboa, Coleção Terra Nostra.
- CEFAI, Daniel (2001) «Les Cadres de l’Action Collective. Définitions et Problèmes», *Les Forms de l’Action Collective: Mobilisations dans des Arènes Publiques*, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (2001) *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*, Edições Asa. Lisboa.
- CORTESÃO, Luiza (2000) *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?*, Edições Afrontamento. Porto.
- COSME, Ariana (2009) *Ser Professor: A Acção Docente Como Uma Acção de Interlocação Qualificada*, Livpsic. Lisboa.
- CRUZ, Manuel Braga da e outros (1989), «A Situação do Professor em Portugal», *Análise Social*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Separata nº 103-104, Vol. XXIV, Terceira Série, Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/1988, do Ministério da Educação.
- CURADO, Ana Paula (2000) *Profissionalidade Docente: Que Avaliar? Resultados de Um Estudo Interactivo de Delphi*, Ministério da Educação, Lisboa.
- DAMÁSIO, António (1995) *O Erro de Descartes*, Publicações Europa-América, Lisboa.
- DAMÁSIO, António (2000) *O Sentimento de Si*, Publicações Europa-América Lisboa.
- DAMÁSIO, António (2010) *O Livro da Consciência: a construção do cérebro consciente*. Edições Círculo de Leitores, Lisboa.

- Decreto-Lei nº 1/ 1998, de 2 de Janeiro. (Alteração do Estatuto da Carreira Docente)
- Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 115-A, /98 (Diário da República, nº 102/89, (suplemento, 1-A), de 4 de Maio de 1998 (Autonomia das Escolas).
- Decreto-Lei nº 75-A/2008 de 22 de Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos).
- Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril, Diário da República. (Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. (Aprova o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- DESLAURIERS, Jean-Pierre (1997) *L'Introduction Analytique*, in Poupart e outros, *La Recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*, Gaetan Morin, Canadá.
- DIAZ, Amparo Seijas (2003) *Avaliação da Qualidade das Escolas*, Edições Asa Lisboa.
- DICIONÁRIO de BIOGRAFIAS (2001) (Coordenação de Manuela Monteiro) Porto Editora, Lisboa.
- DICIONÁRIO de SOCIOLOGIA (1990) (Direcção de Raymond BOUDON, Philippe BESNARD e de António J. Pinto RIBEIRO) Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- DODIER, Nicolas (1995) *Les Hommes et les Machines*, Éditions Métailié, Paris.
- DOMINGOS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana & GALHARDO, Luísa (1987) *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*, Livros Horizonte. Lisboa.
- DUARTE, Manuel Dias (1982) *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário. O Exemplo de Filosofia*, Livros Horizonte Lisboa.
- DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre (1998) *Sociologie des Professions*, Paris Armand Colin.
- DUBAR, Claude (1997) *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto Editora Porto.

- DUBAR, Claude (1998) «Socialisation et Construction Identitaire», in J.C. Ruano-Borbalan, (coord), *L'identité. L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, pp.135-141.
- DUBAR, Claude (2000) *La Crise des Identités*, PUF. Paris.
- DUBAR, Claude (2002) «Professionnalisation, Qualification et Competences. Genèse des Notions», in M.Chauviere et D. Tronche, *Qualifier Le Travail Social. Dynamiques Professionnelles et Qualité de Service*, Paris, DUNOT.
- ELIAS, Norbert (1991) *Les Transformations de L'équilibre Je-Nous*, trad. Fayard, p.207-301.
- ELIAS, Norbert (1993) *A Sociedade dos Indivíduos*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- ENRIQUEZ, Eugène (1992) *L'Organisation en Analyse*, PUF, Paris.
- ERIKSON, Erik (1976) *Identidade, Juventude e Crise*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar Brasil.
- ESTEVES, Maria Manuela (2002) *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- ESTEVES, Manuela (2006) «Análise de Conteúdo», in Jorge Ávila de Lima e José A. Pacheco (Org), *Fazer Investigação, Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* Porto Editora Porto.
- ESTRELA, Albano, (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*, Porto Editora Porto.
- ESTRELA, Albano & FERREIRA, Júlia (2001) *Investigação em Educação, Métodos e Técnicas*, Educa, Lisboa.
- ESTRELA, Maria Teresa (2005) “Os Saberes dos Docentes Vistos por Eles Próprios”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, nº 2, pp.433-450.
- FERNANDES, Margarida Ramires (2000) *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*, Perspectivas Curriculares, Porto Editora Porto.
- FERREIRA, Adérito e MAGALHÃES, José (1994) *Gestão Escolar*, Areal Editora Porto.
- FLINDERS, D. J (1988) «Teacher Isolation and the New Reform», *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, pp. 17-29.

- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2009) *Equipas Educativas, Para Uma Nova Organização de Escola*, Porto Editora, Porto.
- FREITAS, Anselmo e AFONSO, José António (1999) *Práticas de Organização e Gestão das Escolas no Contexto da Elaboração do Regulamento Interno*, Edições, CRIAPAsa, Porto.
- FULLAN, Michael (2002) *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*, Ediciones, Akal, Madrid.
- FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy (1991) *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Toronto, Ontário Public School Teachers' Federation, Milton Keynes, Open University Press; e Melbourne, Australian Council for Educational Administration.
- FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy (2001) *Porque é que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*, Porto Editora, Porto.
- FULLER, F. (1969) «Concerns of Teachers, A Developmental Perspective», *American Educational Research Journal*, 6, pp.207-226.
- GILLY, M (1980) *Maître-élève, Rôles Institutionnels et Représentations*, PUF, Paris.
- GOFFMAN, Erving (1993) *A Representação do Eu na vida de Todos os Dias*, Publicações Relógio de Água, Lisboa.
- GOLEMAN, Daniel (1999) *Inteligência Emocional*, Temas e Debates, Lisboa.
- GOMES, Rui (1993) *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Editorial Educa, Lisboa.
- GONÇALVES, José Alberto (2000) «A Carreira das Professoras do Ensino Primário», in Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, Porto Editora, Porto.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006) *Participação e Acção Colectiva*, Lisboa, Principia Editora.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*, Lisboa, Principia Editora.
- GUINOTE, Paulo (2009) (Prefácio), Juan Fernando Bou Pérez, *Coaching Para Professores*, Porto Editora, Porto.

- HARGREAVES, Andy (1986) *Two Cultures of Schooling. The Case of Middle School*, New York, The Falmer Press.
- HARGREAVES, Andy (1994) *Changing Teachers, Changing Times*, Teachers, Work and Culture in The Postmodern Age, Ed. Cassell, Londres.
- HARGREAVES, Andy (1996) «Cultures of Teaching and Educational Change», in B. Biddle, T. Good, I. Goodson, (Orgs), *International Handbook of Teachers and Teaching*, The Kluwer Press, Netherlands.
- HARGREAVES, Andy (1996) *Professorado, Cultura y Post-Modernidad* (Cambian los Tiempos, Cambia el Professorado), Ediciones Morata Madrid.
- HARGREAVES, Andy (1998) *Os Professores em Tempo de Mudança*, McGraw-Hill Lisboa.
- HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna, RYAN, Jim (2001) *Educação para a Mudança*, Ed. Porto Editora, Porto.
- HARGREAVES, Andy (2003) *O Ensino na Sociedade do Conhecimento, A Educação na Era da Insegurança*, Porto Editora, Porto.
- Lessard-Hébert, Michelle.; Goyette, G. e Boutin, G. (1994) *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*, Instituto Piaget, Lisboa.
- HUBERMAN, Michael. (1993) The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations, in J.W.Little e M.W.Mclaughlin Editions, *Teachers' Work Individuals, Colleagues and Contexts*, pp. 11-50,; Teachers College Press, New York.
- HUBERMAN, Michael. (2000) «O Ciclo de Vida Profissional dos Professores», in NÓVOA, António (Org), *Vidas de Professores*, Porto Editora Porto.
- HUTMACHER, Wallo (1990) *L'ecole Dans Tous Ses Etats. Des Politiques de Systemes Aux Stratégies D' etablissement*, Service de la Recherche Sociologique, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève.
- ITURRA, Raul (1988) “A Construção Conjuntural do Grupo Doméstico”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 5, pp. 61-78.
- JAEGER, Werner (1986) *Paideia, A Formação do Homem Grego*, Martins Fontes Editora, S. Paulo, Brasil.
- JESUS, Saul Neves (2000) *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*, CRIAPAsa, Porto.

- JOHNSON, David W, JOHNSON, Rogers T (1994) *Learning Together and Alone, Cooperative, Competitive, and Individualism Learning*, New Jersey.
- JONES, S, (1985) “Depth Interviewing”, in Walker Ed, *Applied Qualitative Research*, Grower Pub, Co, Englanfd.
- KECHHIKIAN, Anita (1993) *Os Filósofos e a Educação*, Leonel R. Santos e João C. Correia (Org), Eduções Colibri, Lisboa.
- KRUEGER, Richard, CASEY, Mary Anne (2009) *Focus Group: A Pratical Guide for Applied Research*. 4th edition, SAGE Publications, Califórnia.
- KUHN, Thomas S. (2009) *A Estrutura das Revoluções Científicas*, tradução de Carlos Marques, Editora Guerra e Paz, Lisboa.
- LAM, L. W.; WHITE, L. P. (1999) «An Adaptative Choice Model of The Internationalization Process», *International Journal of Organizational Analysis*, v. 7, n. 2.
- LAVRADOR, F. Beltrán, (2000) *Desenhar a Coerência Escolar*, Edições Asa, Porto.
- LIMA, Licínio C. (1997) *Para Uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública – O Normativismo, a Infidelidade Normativa e o Exercício da Autonomia – Lição de Síntese*, Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2011) *Administração Escolar: Estudos*, Colecção Educação e Formação, (Coordenação de José Augusto Pacheco) Porto Editora, Porto.
- LIMA, Jorge Ávila de (2000) «Questões Centrais no Estudo das Culturas Profissionais dos Professores», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 13, 59-103.
- LIMA, Jorge Ávila de (2002) *As Culturas Colaborativas nas Escolas*, Porto Editora Lisboa.
- LIMA, Jorge Ávila de (2008) *Em Busca da Boa Escola*, , Ed. Fundação Manuel Leão Vila, Nova de Gaia.
- LIMA, Jorge Ávila e PACHECO, José Augusto (Orgs) 2006 *Fazer Investigação, Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*, Porto Editora, Porto.
- LIAMPUTTONG, Pranee (2011) *Focus Group Methodology, Principles and Praticce*, SAGE Publications, Los Angels.

- LIPIANSK, Marc.E (1998) Les Fondements de L'identité, in J.C. Ruano-Borbalan, (coord), L'identité. *L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, pp.135-141.
- LIPIANSK, Marc.E (1990) « Introduction à la Problématique de l'Identité », in *Stratégies Identitaires* PUF, pp. 7-26. Paris.
- LOPES, Amélia Lopes (2001) *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: A Construção de Identidades Profissionais Docentes*, Min. da Educação.
- LOPES, José, e LOPES, da SILVA Helena (2009) *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*, Editora. Lidel, Lisboa.
- LORTIE, Dan, C. (1975) *School-Teacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago.
- LYOTARD, Jean-François (1989) *A Condição Pós-Moderna*, Gradiva Editora, Lisboa.
- MARCHESI, Álvaro (2008) *O Bem-Estar dos Professores*, ED. ARTMED, Porto Alegre.
- MELO, Maria Benedita Portugal (2005) « Os Circuitos da Reflexividade Mediatizada: apresentação de dados preliminares », *Análise Social*, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Educação e Modernidade nº 176, Vol. XL, pp. 595-617.
- MELO, Maria Benedita Portugal (2009) *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*, Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- MIALARET, Gaston (1976) *Les Sciences de L'Éducation*, PUF, Paris.
- MIALARET, Gaston (1976) *A Educação Pré-Escolar no Mundo*, Moraes Editores, Lisboa.
- MIALARET, Gaston (1999) *As Ciências da Educação*, Ed. Livros e Leitores, Lisboa.
- Ministério da Educação e Cultura, Gabinete de Estudos e Planeamento (1986) *Licenciatura do Ramo de Formação Educacional e Licenciatura em Ensino; Um Estudo de Avaliação*, Editorial MEC, Lisboa.
- MINTZBERG, Henry (1982) *Structure et Dynamique des Organizations*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

- MINTZBERG, Henry (1986) *Le Pouvoir Dans Les Organizations*, Les Éditions d'Organisation Paris.
- MOITA, Maria da Conceição (2000) «Percurso de Formação e Trans-Formação», in Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*, Porto Editora., Porto.
- MONTEIRO, A. Reis (2000) «Ser Professor», *Inovação*, Volume, nº13, nº 2-3, pp.11-37. Lisboa.
- MOREIRA, Jacinta (2010) *Portefólio do Professor*, Porto Editora, Porto.
- MORGAN, David L. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research*, second edition, a SAGE University Paper, California.
- MUSGRAVE, P.W. (1979) *Sociologia da Educação*, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- NETO-MENDES, António (1999) *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária, Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Socio-Organizacional*, Universidade de Aveiro, Aveiro,.
- NETO-MENDES, António A. (2004) Escola Pública “Gestão Democrática”; Colegialidade e Individualismo, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, número 002, pp.115-131, CIED – Universidade do Minho.
- NIAS, Jennifer, (1989) *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*, Routledge, London.
- NIAS, Jennifer (1989) *Teaching and the Self*, Mary Louise Holly e Caven Mcloughlin, Eds., *Perspectives on Teacher Professional Development*, London, The Falmer Press, pp, 259-284.
- NÓVOA, António (1987) *Le Temps des Professeurs*, Vol.1, Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.
- NÓVOA, António (1992) *Os Professores e A Sua Formação*, Publicações Dom Quixote Lisboa.
- NÓVOA, António (Org.) (1995) *Profissão Professor*, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, Porto.
- NÓVOA, António (2000) *Vidas de Professores*, (Org), Porto Editora Porto.

- NÓVOA, António (2002) *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*, Educa Lisboa.
- NUNES, Adérito Sedas (1973) *Sobre a Problemática do Conhecimento nas Ciências Sociais*, Editora GIS, Lisboa.
- OLIVEIRA, José H. Barros de Oliveira (2007) *Psicologia da Educação*, 2ª edição, Livpsic, Legis Editora, Lisboa.
- PACHECO, José Augusto Brito (1990) *Planificação Didáctica: uma abordagem prática*, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- PAIVA COUCEIRO, Maria do Loreto, (2009) «Histórias de Vida e Formação de Adultos», *Revista dos Formadores de Mudança*, Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- PEREIRA, Maria de Fátima (2001) *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: Os Equívocos e As Possibilidades*, Ministério da Educação, Lisboa.
- PERRENOUD, Philippe (1994) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto Editora, Porto.
- PERRENOUD, Philippe (1996) «Le Travail sur l'Habitus dans la Formation des Enseignants. Analyse des Pratiques et Prise de Conscience», in *Former des Enseignants Professionnels. Quelles Stratégies? Quelles Compétences?* De Boeck, pp.181-207 Bruxelles.
- PERRENOUD, Philippe (1997) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- PERRENOUD, Philippe (2000) *As Dez Novas Competências para Ensinar*, Ed. Artmed. Porto Alegre.
- PERRENOUD, Philippe (2001) *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*, Edições Asa, Porto.
- PERRENOUD, Philippe (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, ARTMED Editora, Porto Alegre.
- PERRENOUD, Phillippe (2002) *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação*, Edições ASA, Porto.
- PÉREZ, Juan Fernando Bou (2009) *Coaching para Professores*, Porto Editora, Porto.

- PINK, W. (1988) “Implementing an alternative program for at risk youth; A School within a school model for school reform”, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- PINTO, José Madureira, (1991) «Considerações Sobre a Produção Social de Identidade», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 217-231.
- PLATÃO (1972) *A República*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- POIRIER, Jean, VALLADON, Simone Clapier, RAYBAUT, Paul (1999) *Histórias de Vida*, Celta Editora Lisboa.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT (2005) *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*, Gradiva Editora Lisboa.
- RESENDE, José Manuel (2003) *O Engrandecimento de Uma Profissão: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2009) *Estratégias de Ensino – O Saber e o Agir do Professor*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2010) *Os Desafios da Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes*, (Seminário), Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- ROSS, J. A, REAGAN, E..M. (1993) *Sharing Professional Experience: Its Impact On Professional Development, Teaching And Teacher Education*, M. Wideen e I. Andrews (Eds.).
- SABIRÓN, F (1992) «La Culture de L'établissement Scolaire vers Une Approche de L'analyse des Institutions Educatives», in *XIV^o Congrès de l'AISLF*, Université Lumière Lyon.
- SACHS, Judyth (2003) *The Activist Teaching Profession*, , Open University Press New York.
- SAINSAULIEU, Renaud (1988) *L'identité au Travail*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques Paris.
- SAINSAULIEU, Renaud (1997) *Sociologia da Empresa. Organização, Cultura e Desenvolvimento*, Instituto Jean Piaget Lisboa.
- SANTIAGO, Rui A (1996) *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*, Ed. Universidade de Aveiro.

- SANTOS ARAÚJO, Carla Maria (2004) *Individualismo e Colegialidade no Trabalho dos Professores de Educação Física* Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Ed. Física, Porto.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ângelo (2002) *Os Desafios da Participação*, Porto Editora, Porto.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ângelo (2003) *Tornar Visível o Quotidiano*, Edições Asa Porto.
- SANTOS, Maria Manuela Ventura (2005) *A Formação Cívica no Ensino Básico*, 1ª Edição, Edições Asa, Porto.
- SCHEIN, E. (1985) *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publications San Francisco.
- SCHON, Donald. A. (1991) *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publications San Francisco.
- SCHON, Donald. A (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y El Aprendizaje en Las Profesiones*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- SCHON, Donald. A (1995) «The Reflexive Practitioner: How Professionals Think», *Action*, Basic Books New York.
- SENGE, Peter (1990) *The Fifth Discipline. The All and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, New York.
- SENGE, Peter (1995) *Os Alicerces da Aprendizagem*, in *Executive Digest*, nº 10, 12-34.
- SENGE, Peter, (1998) *La Quinta Disciplina – El Arte y La Pratica de La Organización Abierta al Aprendizaje*, Granica Barcelona.
- SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2002) *Aprendizagem Estratégica – Uma Aposta na Auto-Regulação*, Ministério da Educação.
- SIMÕES, António (1979) *Educação Permanente e Formação dos Professores*, Livraria Almedina, Coimbra.
- SILVA, Ana Maria Costa (2007) *Formação – Espaço – Tempo de Mediação na Construção de Identidades*, Ed. Ariadne, Coimbra.

- SILVA, Pedro (2003) *Etnografia e Educação, Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica*, Profedições, Porto.
- SILVA, Pedro (2004) “Contexto Organizacional e Relação Escola-Família. Implicações e Interdependência” pp. 81-91, *Políticas e Gestão Local da Educação*, Jorge Adelino Costa (org), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- SISKIN, I. S (1994) *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*, The Falmer Press, Washington, DC/London.
- SISKIN, I. S e LITTLE, J. W (1995) *The Subjects in Questions: Departmental Organization and the High School*, Teachers College Press, N. York e London.
- 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, pp.323-346.
- SOLOMON, J. (1987) New Thoughts on Teacher Education. *Oxford Review of Education*.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Ediciones Morata, Madrid.
- STORR, A. (1997) *Solitude*, Harper Collins Publishers, London.
- SUTTON, E. S, e WHEATLEY, K. F. (2003) *Teachers Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research*, *Educational Psychology Review*, 15, (4) pp 327-358.
- THURLER, Mónica G. (1994) *Relations Professionnelles et Culture des Établissements Scolaire: Au-delà du Culte de L'Individualisme*, *Revue Française de Pédagogie*, nº 109, pp.19-39.
- THURLER, Mónica, G (2001) *Renovar no Interior da Escola*, (2001), , ARTMED Editora, Porto Alegre.
- THURLER, Mónica, G & PERRENOUD (1994) *A Escola e a Mudança*, Escolar Editora, Lisboa.
- TUCKMAN, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*, Fundação. C. Gulbenkian, Lisboa.

- VALA, Jorge (1986) «A Análise de Conteúdo» Silva, A. S. e Pinto, J. Madureira (org), *Metodologias das Ciências Sociais*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- VAN-MAANEN, J. e BARLEY, R. (1985) *Cultural Organization: Fragments of a Theory*, in *Organizational Culture*, Beverly Hills, Sage Publications, pp 31-54.
- VAZ, Joaquim (2007), «A Identidade do Professor na Sociedade Contemporânea», *Pensar Educação*, Revista da Associação de Professores de Sintra, Sintra.
- VICENTE, Nuno Augusto Lopes (2004) *Guia do Gestor Escolar*, Edições Asa, Porto.
- VIEGAS, M. Carmo (1998) *Revista da Enfermagem em Foco*, SEP, Ano VIII, nº 31.
- VIEIRA, Ricardo (1999) *Histórias de Vida e Identidades*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto.
- VIEIRA, Ricardo (2003) *Histórias de Vida e Identidades*, Professores e Interculturalidade, (Recenseado por Pedro Silva), *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 19, Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto.
- WEIST, Mark D, e MURRAY (2007) *Advances in School Mental Health Promotion*, Published by Clifford Beers Foundation.
- WENGER, E. (1998) *Communities of Practice*, Cambridge, Press. www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/ast, Cambridge University.
- WOODS, Peter (1995) *Aspectos Sociais da Criatividade Docente in Nóvoa (Org) Profissão Professor*, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação Porto.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Educa, Lisboa.

2. Webgrafia

BELBIN, Meredith, Fonte: http://paginas.ispgaya.pt/msantos/es_artigos_tecnicos_1/07_como_formar_uma_boa_equipa_desenvolvimento.pdf.

Press. www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/ast, Cambridge University.

