

Flores, M. A. (2017) Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar, in I. Cabral e J. Matias Alves (Coords.) *Da construção do sucesso escolar. Uma visão integrada* (pp. 85-114), Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel de Leão.

Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho

Introdução: a importância do estudo das culturas profissionais

O estudo das culturas profissionais dos professores tem merecido a atenção por parte dos investigadores, nomeadamente no que se refere às oportunidades de aprendizagem colaborativa em contexto de trabalho e à socialização e integração dos novos professores (Kelchtermans e Ballet, 2002; Johnson e Birkeland, 2003; Flores, 2004, 2006; Kelchtermans, 2009; Forte e Flores, 2014; Flores et al. 2007). Apesar disso, como refere Lima (2002), trata-se de uma área que carece de mais investigação no sentido de compreender o que distingue, na essência, as culturas profissionais dos professores numa perspetiva holística e sustentada num quadro conceptual e empírico sólido¹.

A discussão sobre a natureza, nem sempre consensual, das culturas profissionais dos professores e o modo como o conceito é entendido na literatura, ultrapassa o âmbito deste texto. Contudo, convém salientar que nos situamos numa perspetiva que vai para além da compreensão das teorias “implícitas” e “subjektivas” dos professores (Lima, 2000) para incluir as dimensões culturais das suas vidas profissionais, “as interações interpessoais e intergrupais” (Lima, 2002, p. 17). Como sustenta este autor, as culturas dos professores não devem ser perspetivadas somente em termos de conhecimento, de valores e de crenças, “mas também de comportamentos e de práticas [...] modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho” (Lima, 2002, p. 20).

Interessa, em particular, perceber de que forma os professores entendem e vivem os seus modos de interação e de relacionamento profissional, tendo em conta os contextos em que trabalham, nomeadamente aspetos associados às lideranças e às culturas escolares. Não sendo a cultura escolar monolítica, importa compreender como é que os professores interpretam e enquadram o seu quotidiano profissional tendo em conta as múltiplas variáveis (internas e externas) a que estão sujeitos. Como argumenta Kelchtermans (2009, p. 76), “o ensino, enquanto atividade significativa, realiza-se em interação com determinadas condições organizacionais: as múltiplas interações sociais com os colegas, pais e diretores; as normas e os valores partilhados ou contestados, os costumes e as tradições que fazem a “cultura” de determinada escola; as decisões e as medidas políticas que constituem o sistema político e estrutural de acordo com o qual as escolas têm de atuar, etc.” (Kelchtermans, 2009, p.76). Também Hargreaves (1998, p.186) chama a atenção para a importância das culturas de ensino, ao referir que “ajudam

¹ Para uma leitura complementar sobre a complexidade do estudo da cultura profissional, ver, a título de exemplo, Little & McLaughlin (1993); Little (1982, 1990); Hargreaves (1998); Lima (2000, 2002, 2003, 2004).

a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. (...) As culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho”.

Um dos aspetos que têm sido destacados na literatura prende-se com a colaboração docente, entendida, em muitos contextos, como a panaceia para muitos dos problemas da escolas e da educação. Não questionando a bondade da colaboração, importa, no entanto, refletir sobre o que está em causa quando se defende a necessidade de promover culturas colaborativas na escola, tanto mais que existem várias leituras e vários modos de entender a colaboração. Hargreaves (1998, p.187) distingue quatro formas de culturas docentes, dependentes do tipo de relação que os professores estabelecem entre si: i) individualismo, em que os professores trabalham isolados uns dos outros e de forma independente; ii) balcanização, em que 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; iii) colegialidade artificial em que a colaboração é imposta e regulamentada em torno de normas que podem incluir medidas como a obrigatoriedade do ensino em equipa, ou de planificação colaborativa, e em que o trabalho conjunto não é da iniciativa dos professores, mas da exigência dos normativos em vigor; iv) colaboração, em que os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais enquanto comunidade profissional, um conceito, aliás, que também carece de maior explicitação quanto ao seu uso em determinados contextos². Por seu turno, Little (1990) distingue quatro tipos ideais de relações colegiais, que remetem para diferentes graus de intensidade da interação entre professores: i) contar histórias e procurar ideias; ii) ajuda e apoio; iii) partilha e iv) trabalho conjunto. A gradação que estas quatro formas de relações colegiais pressupõem está associada ao seu maior ou menor grau de interdependência.

Neste sentido, é fundamental perceber a influência das condições de trabalho nos modos de relacionamento profissional e na aprendizagem dos professores nos seus locais de trabalho, uma vez que não se trata de um processo linear, mas mediado por processos interativos de interpretação e de sentido atribuído às situações (Kelchtermans, 2009). É neste contexto que Kelchtermans e Ballet (2002), situando-se numa perspetiva de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, defendem a necessidade de desenvolver nos professores a literacia micropolítica no sentido de compreender as relações de poder, de influência e de controlo existentes na escola e que têm repercussões no seu trabalho e no modo como se relacionam entre si.

De referir ainda que o trabalho dos professores tem conhecido, nos últimos anos, um pouco por todo o mundo, alterações que decorrem de mudanças no plano político, social, económico e cultural. De um modo geral, a literatura internacional aponta para a prevalência de uma lógica gerencialista, para uma crescente prestação de contas e escrutínio público, acompanhada pela intensificação e burocratização do trabalho dos professores (Hargreaves, 2001; Osborn, 2006; Day, Flores, & Viana, 2007; Kelchtermans, 2009; Flores, 2011, 2012a), o que tem afetado as suas identidades profissionais e o seu profissionalismo. O trabalho dos professores portugueses não constitui exceção, tendo sido objeto de transformações que se têm manifestado de distintos modos e a diferentes níveis (ver, por exemplo, Flores, 2011, 2012a, 2013, 2014), o que implica, desde logo, a análise que estas alterações produziram nos modos de trabalho e de relacionamento dos professores e a forma como afetaram, ou não, as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso escolar. Neste texto apresentamos dados que

² Veja-se, por exemplo, Lima (2012) e Ferreira e Flores (2012).

decorrem de um projeto de investigação mais amplo que contemplou uma dimensão ligada ao estudo das culturas escolares e profissionais, de que damos conta na secção que se segue.

Metodologia do estudo

Neste texto apresentamos resultados de um projeto de investigação mais vasto, com a duração de três anos e meio, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164//2009), e cujos principais objetivos consistiram em:

- i) compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, sobretudo em termos de desafios e oportunidades;
- ii) analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham;
- iii) compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo;
- iv) desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas.

Os dados deste projeto contribuíram para a compreensão das realidades dos professores e das escolas bem como o desenvolvimento de estratégias e iniciativas lideradas pelos próprios professores.

Tendo em conta os objetivos do projeto e os seus pressupostos optámos por um *design* de investigação que conciliou métodos de natureza quantitativa e qualitativa e que se desenvolveu em três fases (cf. Quadro 1). A primeira fase consistiu num inquérito por questionário junto de professores (n=2702), a nível nacional (Portugal continental) e a segunda fase incluiu entrevistas a diretores de escolas (n=11) e ainda grupos focais com professores (n=99) e com alunos (n=108). O projeto incluiu ainda a fase III durante a qual foram realizadas cinco oficinas de formação em cinco escolas, localizadas no norte do país, no sentido de desenvolver a liderança e o profissionalismo docente, tendo participado 66 professores (cf. Flores, 2014). Foi solicitada e obtida autorização prévia junto do Ministério da Educação para realização do estudo em meio escolar (pedido de autorização n.º 0255200001).

Quadro 1: Fases de recolha de dados do projeto

FASES	MÉTODOS	PARTICIPANTES
FASE I fevereiro-abril 2012	Questionário <i>online</i>	2702 professores
		11 escolas envolvidas (a nível nacional)
FASE II novembro 2012 - abril 2013	Entrevistas semiestruturadas	11 diretores
	Grupos focais	45 grupos focais com * 99 professores * 108 alunos

FASE III

maio de 2013 – maio de 2014

Oficinas de desenvolvimento profissional em
5 escolas

Questionários com questões abertas

Portefólios

Ferramentas reflexivas

Desenvolvimento e avaliação de projetos

5 escolas
envolvidas (norte de
Portugal)

66 professores

Na fase I participaram 2702 professores de Portugal continental, com prevalência da faixa etária entre os 40 e os 49 anos de idade (42,8%), existindo uma menor expressão dos professores mais jovens entre os 20 e os 29 anos de idade (representando apenas 1,7% dos inquiridos), mas também dos professores com mais de 60 anos (1,4% dos inquiridos). A maioria dos participantes é do sexo feminino (78,5%), prevalecendo, em termos de habilitações literárias, os professores com grau de licenciatura (59,3%) e mestrado (21,4%). Em relação ao tempo de serviço, destaca-se o intervalo entre os 11 e os 20 anos de serviço (37,6%) e entre os 21 e 30 anos de serviço (34,9%). Por outro lado, 65,8% dos professores trabalham na mesma escola entre 0 e 10 anos e 24,8% entre 11 e 20 anos, sendo a grande maioria dos participantes professores do quadro (83,3%). Os participantes trabalhavam em todos os níveis de ensino.

Em relação à fase II, o número de elementos participantes nos grupos focais oscilou entre os três e os sete, com destaque para o sexo feminino (76,8%) e com uma maior expressão nas idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos (31,3%) e entre os 41 e os 50 anos (27,3%). Participaram professores dos vários níveis de ensino, com destaque para o Ensino Secundário (32,3%), o segundo ciclo do Ensino Básico (20,2%) e o primeiro ciclo do Ensino Básico (18,2%). Relativamente aos anos de experiência, 36,4% situam-se no intervalo de 21 a 30 anos de serviço, 26,3% de 31 a 40 e 22,2% entre 11 e 20. Quanto ao tempo de serviço na atual escola, 38,5% trabalham há menos de 10 anos, 22,2% situam-se no intervalo de 11 a 20 anos de serviço e 12,1% no intervalo de 21 a 30.

Resultados

Nesta secção apresentamos alguns resultados obtidos no âmbito deste projeto que permitem compreender dimensões ligadas ao trabalho dos professores e às suas culturas profissionais. O ponto de partida são as vozes dos professores e as perceções que manifestam sobre os contextos em que trabalham que decorrem dos dados recolhidos nas fases I e II do projeto. Assim, organizamos os resultados com base em três temas: i) a ênfase excessiva na vertente formal e burocrática: o controlo, a imposição e o desencanto; ii) modos de trabalho e relacionamento dos professores: entre o isolamento profissional e a colaboração e iii) a essência da profissão docente: o trabalho com alunos e colegas.

A ênfase excessiva na vertente normativa e burocrática: o controlo, a imposição e o desencanto

Nos discursos dos professores abundam referências ao modo como o seu trabalho tem sido afetado nos últimos anos, sendo de destacar a crescente burocratização e o aumento de reuniões formais, que a maior parte dos professores qualifica de repetitivas e infrutíferas, desviando a sua atenção da essência da sua profissão, a que voltaremos mais adiante. Igualmente recorrente nos seus depoimentos é

a alusão às mudanças políticas e à profusão legislativa que invadiu as escolas e que se refletiu no seu trabalho.

A inutilidade e ineficácia da burocracia asfixiante, o cansaço e o desgaste

A desmultiplicação de reuniões e a vertente burocrática que asfixia e que conduz ao cansaço e ao desgaste está bem patente nos testemunhos dos professores que questionam a sua utilidade e eficácia reiterando o seu carácter redundante. Os professores dizem-se cansados da “papelada” que invadiu o seu trabalho e que desvia a atenção e a energia da essência do seu trabalho com reflexo no sucesso escolar dos alunos. Os seguintes depoimentos são elucidativos a este respeito:

Muitos papéis. Muito tempo perdido com papéis que não interessam nada. Temos que preencher uma série de papéis. (...) Muitas vezes até temos que repetir informação em vários papéis e é muito cansativo, desgastante e, de facto, não leva a conclusões nenhuma. (Professor, 3.º ciclo, 20 anos de serviço)

Os procedimentos burocráticos (...) Registos administrativos e burocráticos que se vão acumulando e que têm vindo a aumentar nos últimos anos (...) (Professor, Ensino Secundário, 23 anos de serviço)

Há documentos que não são importantes. Acho que se fazem porque temos que os fazer e depois questionamos qual o valor, para que serve ou para que serviu e quando é retirado por ordem ministerial há sempre outra coisa que é substituída e a questão que eu levanto sempre é: qual a finalidade? Qual o objetivo? E se, com aquele papel, aquele documento, os meus alunos ou os alunos em geral vão ter mais sucesso. (Professora, 1.º ciclo, 25 anos de serviço)

Continuamos a trabalhar um bocadinho de forma esquizofrénica. É mesmo aquilo que eu sinto. Porque a necessidade humana... é uma obrigação profissional relativamente ao cumprimento de currículos e de programas e depois toda a burocracia que nos é pedida ainda vem adensar toda esta dificuldade que é gerir tudo isso. (Professora, 2.º ciclo)

Não é reconhecida pelos professores relevância e utilidade de muitas tarefas burocráticas, considerando-as repetitivas e cansativas. Os professores reiteram o carácter desnecessário de muitas delas, ao mesmo tempo que reconhecem a pressão para as cumprir atempadamente, facto que lhes consome muito tempo, questionando o seu sentido e o seu contributo para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Eu acho que a profissão de professor está a ficar muito burocrática. Nós fazemos muitas atividades que não têm nada a ver com o ensino. (Professor, Ensino Secundário, 18 anos de serviço)

E cada vez há mais burocracia, papelada. (...) Dá-se mais valor à papelada do que propriamente ao nosso trabalho com os alunos. (Professora, 1.º ciclo, 15 anos de serviço)

Os professores salientam a intensificação, o aumento do volume de trabalho e de tarefas que têm de realizar, sobretudo de natureza administrativa, aludindo ao desgaste e ao cansaço que provocam a par da desmultiplicação de reuniões de cuja eficácia duvidam:

Aquelas reuniões infrutíferas e infinitas que não servem para nada... (Professora, Ensino Secundário, 27 anos de serviço)

Há muita reunião que é o contrário daquilo que deve ser uma reunião, por exemplo, as reuniões de departamento curricular que eu acho que não servem para nada. (Professora, Ensino Secundário, 27 anos de serviço)

Assim, embora descrevam a existência de encontros e reuniões formais com colegas, os professores que participaram nos grupos focais admitem que aqueles não se assumem, muitas vezes, como um espaço de partilha e de discussão. Destacam, entre outros aspetos, a centralidade da avaliação (sumativa) e a necessidade de se focalizarem na vertente formal e burocrática do seu trabalho:

Eu acho que, em termos de desafios à profissionalidade docente, o que nós verificamos nos últimos tempos foi uma profusão legislativa que muitas vezes nem deu tempo para sedimentar, além de que isso é muitas vezes usado como arma de arremesso político contra a ação dos próprios professores fundamentados em avaliações de pseudo-rankings, não é? (Professora 1.º ciclo, 47 anos, 25 anos de serviço)

Este testemunho é elucidativo, entre outros aspetos, do profissionalismo hiperativo que domina a atuação docente em que os professores “são empurrados para reuniões apressadas para encontrar soluções rápidas” no sentido de aumentar os resultados escolares dos alunos (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 43). A multiplicidade de tarefas, a falta de tempo e o ritmo alucinante de atividades, sobretudo de natureza burocrática e administrativa, a par da imagem negativa da profissão que os professores atribuem também aos meios de comunicação social, são fatores que, entre outros, contribuíram para a recorrente referência a sentimentos de cansaço, de desgaste e até de desencanto:

Acho que há um certo desencanto dos professores, portanto, desencanto provoca menos envolvimento a nível de escola, não estou a dizer com os próprios alunos, uma certa desmotivação. (Educadora de Infância, 31 anos de serviço)

A minha motivação, neste momento, é baixa ou muito baixa, muito baixa pelo cansaço da carreira que também já se prolonga há muitos anos, depois pela retirada de alguns direitos e de alguns benefícios que nós tínhamos e que decorriam da renumeração e do estatuto, etc. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

A desmotivação é que está a levar muita gente a pedir a reforma com a penalização, portanto, ir mais cedo para a reforma. Julgo que essa desmotivação afeta mais particularmente os professores mais velhos que, de facto, estão a confrontar-se a cada dia com novidades. (Professor, Ensino Secundário, 23 anos de serviço)

É um desgaste muito grande manter a motivação e o grau de exigência com a população heterogénea que eu tenho e com estas mudanças todas (...) às vezes, sinto-me muito triste e muito desgastada quando ninguém consegue ouvir nada e ninguém consegue aprender, nem sequer tem postura para aprender e isto é um desgaste enorme, enorme mesmo. (Professora, Ensino Secundário, 27 anos de serviço)

A minha motivação é mais baixa atendendo a que sinto-me muito mais cansado porque já tenho 27 anos de carreira e pensar que tenho mais 18, portanto a manter esta intensidade de trabalho, vejo que vou ser impotente para poder acorrer à maior parte dos desafios com que me vou deparar (...). Nós não nos podemos esquecer que um professor é um ser humano e que precisa de condições, não só físicas, mas fisiológicas, emocionais e psicológicas para desenvolver bem a sua atividade. (Professor, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

Levo imensas coisas para casa, escapa-me imensa coisa, é um turbilhão aqui na minha cabeça com tantas coisas que tenho para fazer, não há fim-de-semana nenhum que eu ligue à minha família, levo a minha mãe para minha casa e estou no computador sempre a trabalhar e se... digo: “ai, por favor, cale-se!” (Professora, Ensino Secundário, 28 anos de serviço)

Como testemunha esta professora do ensino secundário, os sentimentos de tristeza, de cansaço e até exaustão são referidos pelos professores que participaram nos grupos focais, a que aliam a dificuldade crescente de conciliar a vida pessoal e profissional devido às exigências e pressões constantes do seu trabalho. Também no inquérito por questionário, na fase I do projeto, 61,6% dos professores referem que, ao longo dos últimos três anos, tendo por referência o ano de 2012, a sua motivação diminuiu, o mesmo se passando com a realização profissional (44,5%), embora com 41,7% a referirem que esta se manteve. Também os diretores corroboram esta visão negativa:

Apesar de tudo isso, digamos, há um contexto externo que tem implicações, essa imagem social que tem vindo a denegrir a imagem e o papel dos professores com repercussões ao nível, por exemplo, da afirmação da autoridade, da escola, do professor na sala de aula. A questão da depreciação económica, dos salários, a chamada proletarização do corpo docente, julgo que são os principais motivos dessa situação. (...) Há coisas que vêm de trás, há outras que são mais recentes, por causa de todo este envolvimento, digamos, da situação do país, da Troika, dos cortes, daquilo que é massacrado diariamente nos *media*. (Diretor E)

A profusão legislativa e a ineficácia das mudanças políticas na prática

Um dos fatores que concorrem para a desmotivação dos professores, para além de questões ligadas à deterioração da condição docente, à desvalorização do estatuto socioeconómico da profissão e à precariedade laboral, diz respeito ao “tsunami” legislativo que invadiu as escolas, como nos referiu um dos participantes. As mudanças políticas constantes são também reiteradamente enfatizadas nos discursos dos professores que questionam a sua eficácia, aludindo a “roupagens” e “linguagem” diferentes sem repercussão na prática:

Há uma série de documentos que é necessário adaptar e nós, no departamento, podíamos rentabilizar o tempo para outras questões, em atividades, não estar sempre a retificar e a adaptar documentos e, portanto, as mudanças que sentimos é de ano para ano, as mudanças dos governos, a mudança constante, eles não mudam nada, mudam os nomes, mudam o vocabulário, mudam umas coisas, fica tudo igual, mas a pressão obriga a reuniões, obriga a reformular e obriga a trabalho extra que, muitas vezes, na prática, não tem sentido nenhum. (Professora, 1.º ciclo, 26 anos de serviço)

O excesso de burocracia. Não falo em termos de escola, mas a legislação constante, a legislação nova que sai diariamente dificilmente conseguimos acompanhar. Eu falo por mim. É muito complicado acompanhar estas mudanças todas diárias e depois é a carga horária, aquele volume de trabalho... (Professora, 2.º ciclo, 25 anos de serviço)

E depois, de repente, vem uma legislação mirabolante, que é assim mas depois já não é assim, e, nos últimos anos, tem-se assistido a uma constante mudança de legislação e isso parecendo que não também transtorna e faz diferença! (Professora, 1.º ciclo, 35 anos de serviço)

Quando questionados sobre as mudanças ocorridas no seu trabalho ao longo dos últimos três anos, tendo como ano de referência 2012, a esmagadora maioria dos professores concorda que aumentou a burocracia (com 79,7% dos professores a concordarem totalmente); que aumentou o volume de trabalho (com 76,8% dos professores a concordarem totalmente) e que se registou um maior controlo sobre o trabalho dos professores (com 35,4% a concordarem totalmente e 40,2% a concordarem). Os professores admitem ainda que, nesse período, se acentuaram, de um modo geral, as críticas em relação ao seu trabalho (com 64,2% a concordarem totalmente), referindo também que aumentou a exigência de prestação pública de contas por parte dos professores (36,6% concordam totalmente e 38% concordam). O impacto negativo da informação veiculada pela comunicação social no prestígio da profissão docente é ainda um outro aspeto que merece a concordância de uma grande percentagem de professores (59,4% concordam totalmente e 30,6% concordam) (cf. Quadro 2).

Quadro 2. Mudanças ocorridas no ensino e na imagem da profissão nos últimos três anos

	Concordo Totalmente		Concordo		Não Concordo nem Discordo		Discordo		Discordo Totalmente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	A informação veiculada pela comunicação social tem diminuído o prestígio da profissão docente	1097	59,4	565	30,6	133	7,2	38	2,1	13
Nos últimos 3 anos, aumentou o volume de trabalho dos professores	1408	76,8	364	19,9	43	2,3	13	0,7	5	0,3
Nos últimos 3 anos, aumentou a	1464	79,7	288	15,7	54	2,9	21	1,1	10	0,5

burocracia no ensino											
Nos últimos 3 anos, registou-se um maior controlo sobre o trabalho dos professores	647	35,4	736	40,2	318	17,4	101	5,5	28	1,5	
Nos últimos 3 anos, registou-se um aumento na prestação pública de contas por parte dos professores	673	36,6	698	38%	363	19,8	71	3,9	32	1,7	
Nos últimos 3 anos, acentuou-se a crítica em relação aos professores	1180	64,2	514	28	109	5,9	28	1,5	7	0,4	

De um modo geral, as mudanças ocorridas nos últimos anos afetaram o trabalho das escolas e dos professores, nomeadamente no que diz respeito a uma acentuação da vertente normativa e burocrática com repercussões nas suas identidades profissionais, o que corrobora estudos anteriores que apontam para os efeitos das mudanças da política curricular na motivação, satisfação profissional e sentido de autoeficácia dos docentes (Flores, Day e Viana, 2007; Day, Flores e Viana, 2007). Uma outra dimensão que também foi afetada prende-se com os modos de trabalho dos professores e o seu relacionamento profissional que analisaremos de seguida.

Modos de trabalho e relacionamento dos professores: entre o isolamento profissional e a colaboração

Quando questionados sobre as dimensões mais e menos importantes do seu trabalho, os professores valorizam claramente a vertente pedagógica e colaborativa, no que concerne às dimensões individual e colegial do profissionalismo, em detrimento de dimensões de pendor gestor. Assim, as dimensões consideradas mais importantes são, por ordem decrescente, a colaboração com os colegas (63,4%); o apoio aos alunos (58,7%); a reflexão sobre o trabalho desenvolvido (51,1%); a planificação letiva (49,1%) e a aprendizagem profissional (45,1%), sendo menos valorizadas a dinamização de equipas de trabalho (18,7%); o envolvimento na comunidade local (14,5%); e a realização de tarefas administrativas (por exemplo, redação de atas, relatórios) (7,5%) (cf. Quadro 3).

Quadro 2: Dimensões do trabalho docente mais e menos valorizadas

	F	%
Colaboração com os colegas	1140	63,4
Apoio aos alunos	1056	58,7
Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	919	51,1
Planificação letiva	882	49,1
Aprendizagem profissional contínua	810	45,1

Desenvolvimento de práticas inovadoras	801	44,5
Controlo do comportamento dos alunos	801	44,5
Acesso a recursos didáticos	497	27,7
Comunicação com os pais	463	25,8
Participação na tomada de decisão	355	19,7
Utilização das TIC	354	19,7
Dinamização de equipas de trabalho	337	18,7
Envolvimento na comunidade local	260	14,5
Realização de tarefas administrativas (ex.: atas, relatórios, etc.)	134	7,5

Nos grupos focais foi possível aprofundar algumas destas dimensões e compreender as tensões (e nalguns casos contradições) relativas ao trabalho colaborativo dos professores, cujas razões se prendem, por um lado, com fatores ligados aos diferentes contextos, lideranças e culturas escolares e, por outro, a conceções de colaboração que podem ir da simples troca ou cooperação, até à partilha (Charlier, 2014) ou da “colegialidade artificial” à colaboração autêntica (Hargreaves, 1998), passando pela “colaboração estrutural” (Williams, Prestage, & Bedward, 2001).

Fatores inibidores da colaboração docente

Como vimos, os professores consideram que a colaboração com colegas é uma das dimensões mais importantes do seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, a dinamização de equipas de trabalho constitui umas das dimensões consideradas menos importantes. Apesar do reconhecimento do trabalho colaborativo, uma percentagem relevante dos professores que responderam ao inquérito por questionário afirma que, nos últimos anos, aumentou o individualismo, com 22,8% a concordar totalmente e 27,5% a concordar, embora se registre 25,5% que não concordam nem discordam e 20,3% que discordam. Deste modo, se, por um lado, tendem a valorizar a colaboração, por outro, admitem um certo grau de conflitualidade nas relações entre colegas e instabilidade no contexto escolar, que associam, de modo muito particular, à Avaliação do Desempenho Docente (ADD), um processo, para muitos professores, gerador de injustiças e tensões, e de retrocesso quanto aos modos de trabalho e de relacionamento profissional no sentido de um maior individualismo e competição, o que corrobora outros estudos (Flores, 2012b; Lapo e Flores, 2016; Silva e Herdeiro, 2016). Os seguintes testemunhos de professores são elucidativos a este respeito:

A ADD foi uma pedra no sapato, criou-nos problemas, criou-nos obstáculos. (Professor, 3.º ciclo, 18 anos de serviço)

Antes da ADD havia alguns professores que tinham realmente uma cultura de projeto, que se matavam, esfolavam para conseguir realmente fazer algo de novo. Com a ADD isso banalizou-se... Nesse período as escolas quase que estiveram a ferro e fogo, que gastou muitas energias às pessoas. (Professor, 1.º ciclo, 25 anos de serviço)

Claro que a avaliação de desempenho foi um ponto de viragem e, embora a cultura desta escola permita dizer que nesse ponto até não tivemos muitos conflitos, muitas tensões, tendo em conta que o próprio tema é sujeito a grandes conflitos, a grandes tensões e que são normais de certa forma, tendo em conta aquilo que nós pensamos o que é a avaliação e a nossa tradição de avaliação. Portanto, penso que foi essa carga negativa, associada ao termo avaliação que provocou um desequilíbrio na própria escola. (Professor, 3.º ciclo)

Eu tive várias colegas que apresentaram trabalhos muito interessantes e que eu lhes pedi para o apresentarem na escola. E acabaram por não o fazer porque sentiam uma marcação cerrada ao trabalho e sempre na tentativa de as deitar abaixo. (Professor, 1.º ciclo, 35 anos de serviço)

Muitas vezes aquela partilha de que falámos há bocado, eu penso que não se sentiu neste agrupamento, mas por experiência de colegas noutras escolas que estavam habituadas a partilhar tudo começaram de certa forma a reservar as coisas para si até porque eram para a sua avaliação e como eram para a sua avaliação então não partilhavam. (Professor, 1.º ciclo, 12 anos de serviço)

Como testemunha este último professor, a ADD contribuiu para um maior individualismo competitivo e para a deterioração das relações profissionais, a que não está alheio o seu carácter sumativo e burocrático e a existência de quotas. Esta visão negativa da ADD é corroborada por alguns diretores de escola/agrupamento que entrevistámos e que testemunham a dificuldade de desenvolver trabalho colaborativo e fomentar a partilha entre os professores:

A avaliação dos professores foi, de facto, um fator que mexeu muito e, do meu ponto de vista, com muita manipulação exterior, nomeadamente dos sindicatos que dificultaram o entendimento do que se pretendia. Eu acho que teria sido um salto importante, é esse o meu ponto de vista que nem sempre me deixa em bons lençóis, mas paciência a vida é assim. Havia um aspeto que eu achava, que para mim não era o melhor mas que percebia que não havia solução, que esta questão da antiguidade ser um posto e passou a ser para os titulares, enfim... era um aspeto menos positivo da legislação. Nunca considereei que a antiguidade fosse um posto, portanto temos imensa gente nova com imensas capacidades, imensa energia, imensa inovação que também são muito importantes nas escolas. (Diretora B)

Outro aspeto que, segundo grande parte dos professores e diretores entrevistados, contribuiu para menor colaboração docente foi a constituição dos mega-agrupamentos que minaram o desenvolvimento de projetos, as dinâmicas existentes e o trabalho em equipa, o que se tem refletido nas culturas escolares e profissionais. Os seguintes depoimentos de diretores e de professores atestam esta situação:

Esta alteração última dos mega agrupamentos assassinou completamente qualquer projeto que houvesse dentro da escola e não se pode pensar em criar uma mega estrutura por decreto. As dinâmicas que existem, a cultura que existe nas diferentes unidades deve ser respeitada, aceito alguma vantagem em termos administrativos, fiz uma proposta só para haver uma escola na cidade, a título administrativo, nível de serviço administrativo. Tudo o que é administrativo podia

estar centralizado apenas numa unidade orgânica, a nível de projeto escola é complicado (Diretor J).

Isto é mesmo querer inovar em tempos de desânimo e com esta questão do mega agrupamento ainda será maior, pelo menos em número de escolas e número de alunos também porque eles nunca contabilizam, lá na contabilidade, os alunos que aí temos à noite e etc. Mas a escola vai ser... é ter a capacidade de resistir, resistir perante um conjunto de ameaças externas que de facto existem... (Diretor E)

Depois esta questão da fusão dos agrupamentos foi ...não digo o descalabro porque eu acho que até tem corrido...não tem corrido mal. Agora que, de um lado e do outro, há sempre aquela resistência. E tentar fomentar um clima onde as pessoas se aproximem umas das outras não é fácil, porque ninguém queria mega agrupamentos, nem aqui neste caso, nem em XXX. Porque as pessoas estão habituadas a métodos de trabalho diferentes, têm outro tipo de visão das coisas, têm os seus grupos formados. É muito, muito, muito complicado. Depois a escola que deixa de ser escola sede, como foi o caso de XXX, neste caso, sente-se muito porque é uma escola quase que fica destituída de órgãos de gestão. Nós ainda fizemos um esforço para manter lá um elemento da direção, um adjunto e uma coordenadora de estabelecimento, porque isso tem que ser, mas há escolas, que eu tenho conhecimento, em que não ficou sequer um elemento de gestão, nem ficou ninguém nos serviços administrativos. Ou seja, aquilo passou a ser um centro escolar como existe no 1.º ciclo. E as pessoas sentem-se muito desamparadas (Diretora A)

Maior insatisfação é um facto, irmos para mega-agrupamento... Porquê? Quanto maior for o agrupamento mais distanciamento há entre os ciclos, quer queiram, quer não. (Professora, 1.º ciclo, 25 anos de serviço)

Porque também nós agrupámos com uma escola com a qual não tínhamos laços nenhuns, nem laços de vizinhança porque ainda é longe... nem projetos em comum. (Educadora de Infância, 27 anos de serviço)

É o lado de lá e o lado de cá. Mas é assim, é como aqueles casamentos forçados. Eu fui forçada a casar, a vir para aqui para a escola sede e perco toda... é uma autonomia relativa, mas perco-a, não é? E perco identidade de alguma forma. (Professora, Ensino Secundário, 20 anos de serviço)

Como refere esta última professora, a existência de um “casamento forçado” gerou receios, apreensões e dificuldades que tiveram repercussão nos professores, nas suas identidades profissionais e nos seus modos de trabalho. Esta situação, segundo alguns entrevistados, minou o trabalho colaborativo, a par do aumento do volume de trabalho, da crescente vertente normativa, burocrática e gestonária e das constantes pressões com que têm de lidar. Os dados estatísticos que obtivemos, que, por razões de espaço, não podemos explorar, demonstram realidades interessantes a propósito dos modos de trabalho dos professores, por exemplo, os professores que trabalham em escolas rurais têm perceções mais positivas sobre o seu trabalho ($M=2.40$) do que os professores que trabalham em escolas suburbanas ou urbanas ($M=2.57$, $M=2.58$, respetivamente); os professores do ensino secundário trabalham menos colaborativamente ($M=2.68$) do que os professores dos outros níveis de ensino ($M=2.46$) ($t=6.08$; $p < .001$) e os professores

do 1º ciclo trabalham mais colaborativamente ($M=2.37$) do que os professores dos outros níveis de ensino ($M=2.56$) ($t=-4.59$; $p < .001$). Muitos professores reconhecem que, nos seus contextos de trabalho, se verifica um crescente isolamento profissional:

Cada vez há menos partilha, porque cada vez há menos colegas. É assim, cada vez tenho menos tempo para ir aos intervalos, tenho muita coisa para arrumar no fim das aulas (...) portanto, devido às mudanças que houve cada vez tenho menos tempo para estar com as pessoas na escola, ou venho fora de hora para conviver mais. (Professor, 2.º ciclo, 29 anos de serviço)

Apesar de tudo o trabalho dos professores podia ser mais colaborativo, podia ser, é pontualmente num caso ou noutro, mas acho que muito limitadamente... É, nós somos um bocado individualistas... também não é fácil, cada um tem que cumprir os programas, depois não sei quê, depois um está num ponto, outros estão noutro. (Professor, 2.º ciclo, 29 anos de serviço)

Nós vivemos agora também muito no nosso casulo. Vamos para as aulas, damos as aulas e vamos para casa e o nosso tempo esgota-se... (Professora, Ensino Secundário, 31 anos de serviço)

Há uma sobrecarga de trabalho para os professores, porque, hoje, com muito menos professores faz-se muito mais do que há dez anos atrás a nível de projetos, a nível de carga horária letiva, a nível de todo o desenvolvimento pedagógico na escola; hoje, a escola portuguesa exige um esforço quase estoico dos docentes. (Professor, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

Também os diretores manifestam uma visão negativa em relação ao trabalho colaborativo e reconhecem resistências à mudança e à partilha por parte dos professores e dificuldades em inovar neste domínio:

Eu considero que é o tal trabalho colaborativo que eu acho que tem-se vindo a perder contrariamente a tudo aquilo que se vem defendendo pelas teorias, que gradualmente tem-se vindo a perder até já disse exatamente o motivo. Gostaria que houvesse mais trabalho colaborativo, gostaria que alguns professores fossem mais recetivos à mudança, que também por vezes e contrariamente, às vezes, nós temos um bocado a ideia que são sempre os mais velhos que são mais resistentes, nós temos aqui docentes mais velhos que até acham “olha vamos experimentar, vamos fazer, vamos inovar e vamos para a frente”, e portanto, eu gostaria que, no conjunto, fossem mais recetivos a isso, “experimentar e vamos ver, e vamos partilhar” e, inclusive, nós, por exemplo, eu este ano, nos horários dos professores, fiz nestes meandros, mesmo Português e Matemática, pontos em comum, à mesma hora, portanto os novos anos tem duas turmas, o 9º A e o 9º B têm ali um bloco de 90 minutos à mesma hora para permitir que estes professores conseguissem fazer um trabalho diferenciado, ou seja, “eu agora dou-te os meus alunos, tu dá-me os teus, fazemos esta troca”, para experimentar, para se poder fazer um ensino diferente, e portanto, eu sei que um ou outro faz, um ou outro aproveita esta oportunidade que tem, que foi proporcionada, outros não, portanto gostaria de ver os meus professores mais motivados para esse tipo de trabalho, tal como também gostaria de vê-los mais motivados porque acredito muito em projetos... (Diretora G).

Fatores potenciadores do trabalho colaborativo

Se, por um lado, prevalece o isolamento profissional e o individualismo competitivo, por outro, é possível identificar contextos em que a cultura de colaboração parece estar mais presente. Como fatores promotores desta cultura estão, entre outros, o apoio e encorajamento por parte da direção, bem como a motivação dos professores relativamente ao trabalho em equipa e à partilha, destacando-se a articulação e a coadjuvação como mecanismos de suporte ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. O clima da escola é referido por muitos professores como fundamental para apoiar a construção de boas relações e de um ambiente de trabalho e de convivência saudáveis, que se prende com o papel das lideranças na escola:

Tudo está caótico à nossa volta, mas, de facto, o clima que se criou em cada escola, que é um clima positivo, um clima de partilha, um clima de colaboração, um clima de bom ambiente, valha-nos ao menos isso para nos motivar a irmos trabalhar todos os dias. Se não fossem as boas relações existentes nas escolas, as relações que, ao fim e ao cabo, são relações de amizade que se vão cimentando, porque já são muitos anos que a gente trabalha com as mesmas pessoas. Valha-nos ao menos isso! (Educatora de Infância, 28 anos de serviço)

Eu acho que há uma boa coabitação, um bom entendimento, acho que há bom relacionamento, há diálogo, há comunicação, penso que a escola não enferma de doença grave nessa matéria... O relacionamento é amigável, é amistoso, é saudável com toda a gente. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

Outro ponto positivo é a cultura de escola, temos uma cultura de colaboração, uma cultura de partilha, muita partilha, muita colaboração que se nota desde o pré-escolar até ao 2º e 3º ciclos. Toda a gente aprende com toda a gente... e eu penso que esse contexto é muito rico, porque aprendemos umas com as outras. (Educatora de Infância, 28 anos de serviço)

Confiança, eu penso que eles sentem que nós confiamos neles. E que sabemos que podemos contar com eles, portanto, procuramos sempre (e isso também se aprende ao longo da vida) é perceber o que é que podemos pedir a cada um. Se pedirmos coisas diferentes às pessoas... temos sempre respostas positivas. Mesmo que o trabalho seja imenso, as pessoas estão sempre disponíveis. Mas eu não vou pedir um trabalho de informática a uma colega que domine mal o sistema, por exemplo. Nem vou pedir excessivamente a uma colega que eu saiba que tem uma capacidade de trabalho menor, porque as capacidades de trabalho também são diferentes. As pessoas costumam considerar que eu tenho uma capacidade imensa de trabalho e que, às vezes, me esqueço que eles são mais fraquinhos. Não é verdade! Mas nós temos, de facto, aqui pessoas que têm uma grande capacidade de não se cansarem facilmente e outros são fraquinhos e, portanto, não podem ter tanto trabalho. (Diretora B)

A análise do discurso dos participantes põe em evidência, através das suas perceções, dinâmicas de trabalho e de relacionamento profissional especialmente ligadas à participação em projetos dos agrupamentos e/ou das escolas, em que o trabalho em equipa

e as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional surgem como uma mais-valia a que se alia uma visão comum e objetivos partilhados e orientados por valores:

Consegue-se pôr toda a gente a trabalhar nos mesmos projetos e, no fim, conseguir apresentar os resultados, o que tem sido interessante na minha opinião porque implica maior partilha, mais troca de informação e depois é o trabalhar para uma causa comum. (Educadora de Infância, 27 anos de serviço)

Eu acho que as partilhas entre pares é que também têm ajudado no crescimento, enquanto profissionais. (Educadora de Infância, 32 anos de serviço)

Sobretudo o trabalho de equipa dentro da escola, com outros colegas de ciclos diferentes. Há um trabalho muito específico nesse campo que foi feito e que desenvolve cada um de nós. (Professor, 3.º ciclo, 20 anos de serviço)

Os professores reconhecem os efeitos de uma cultura profissional orientada para a colaboração e o bem comum, que se manifesta quer nas reuniões formais, quer em espaços mais informais do quotidiano profissional e que contribui quer para uma maior motivação dos professores, quer para potenciar as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos. A ideia da abertura, do clima de confiança e do papel de apoio e encorajamento por parte das lideranças é reiterada nos seus discursos. A partilha e a colaboração são aspetos apontados como estando na base do seu empenhamento e do fortalecimento das relações entre os professores. Estes são processos especialmente associados ao trabalho desenvolvido nos departamentos, entre departamentos, entre ciclos e ainda entre anos de escolaridade.

Eu acho que a parte da colaboração na nossa escola é muito importante ... a gente vê na sala de professores, nos intervalos, há uma partilha de saberes muito grande. (...) (Professor, 2.º ciclo, 32 anos de serviço)

Acho que há uma influência mútua numa relação entre pares, numa reunião do grupo disciplinar ou do departamento. Isso é evidente e todos temos a ganhar com isso. É um trabalho colaborativo também dentro das reuniões. (Professor, 3.º ciclo, 18 anos de serviço)

Trabalha-se e partilha-se, pelo que nós estamos constantemente em intercâmbios, “onde vais na matéria, onde não vais”, o que se faz, o que não se faz, sempre... (Professora, 1.º ciclo, 27 anos de serviço)

O corpo docente, eu acho, estou a falar no 2.º ciclo, porque é o que eu conheço melhor, é bastante unido, partilha experiências, materiais, conhecimentos, tiramos dúvidas umas às outras. Portanto, colaboramos e trabalhamos mesmo em equipa. (Professor, 2.º ciclo, 25 anos de serviço)

Na troca de materiais, alguém que dá um teste, vamos ver, vamos adaptar e facilitam e põem os seus materiais, não sei se será assim efetivamente em todos os grupos, nós como coordenadores de departamento conhecemos mais os nossos, não sei se realmente... E quanto mais pequeno o grupo ainda melhor, mais se une, quando são dois a lecionar aquela disciplina. (Professor, 2.º ciclo, 34 anos de serviço)

Acresce ainda a coadjuvação que surge como modalidade de trabalho que alguns professores reputam de positiva. Surgida no quadro de recentes alterações ao nível dos programas de disciplinas, em vários níveis de escolaridade, a coadjuvação entre professores consiste no apoio prestado por um professor “especialista” a um professor titular de turma ou de disciplina. Esta nova modalidade de trabalho é percebida, em geral, pelos professores e por alguns diretores, como uma oportunidade para conhecer o trabalho de colegas, para desenvolver trabalho colaborativo e para ultrapassar o individualismo pedagógico. Apesar das resistências e de algumas práticas menos positivas, em geral, os participantes destacam as potencialidades da coadjuvação:

Este ano temos uma realidade diferente que é a coadjuvação, em que alguns professores que pertencem aqui a esta escola, que tinham horário zero, estão a lecionar, nomeadamente apoio ao estudo e na área das expressões; estão a lecionar na escola e tem sido uma experiência bastante positiva. Mesmo positiva. Eles próprios terão ficado apreensivos, mas depois destes dois meses e pouco de experiência chegamos à conclusão que tem sido uma experiência muito boa para todos. (Professor, 1.º ciclo, 26 anos de serviço)

Coadjuvação em contexto de sala de aula para dar um apoio nas turmas mais complicadas, talvez a coadjuvação seja uma das formas de... Se são problemas de ordem comportamental, o professor até pode não ser da área. (Professor, 2.º ciclo, 34 anos de serviço)

Os pontos débeis; eu considero que, apesar de haver um trabalho de fundo feito neste agrupamento, tem a ver com a coadjuvação; nós temos aqui, eu costumo dizer isto em vários fóruns, nós agrupamento, temos uma prática muito mais substantiva na EB 2,3 porque aqui temos, em resultado da organização do currículo fragmentado, temos a possibilidade de ter coadjuvações; de termos mais do que um professor em muitas aulas; isto para mim é uma riqueza fundamental para a qualidade pedagógica dos nossos professores, porque criamos aqui uma forma de trabalho em colaboração e sabemos que tem tido implicações extremamente positivas. Aliás eu até... estes colegas que chegam mais novos; que vêm fazer ou substituições ou que vêm contratados por necessidades temporárias sentem alguma estranheza quando percebem que há outros colegas, o diretor de turma, o colega da matemática, o colega do português, que vêm à sala de aula. E eu já reparei nisso; porque nós, os professores, isto está investigado, está concluído cientificamente que a classe docente é caracterizada por este traço muito peculiar; existe um individualismo pedagógico dos professores. Os professores durante muitos anos fecharam-se sobre si mesmos e este individualismo pedagógico não beneficia nem a organização nem o próprio professor; já sabemos que é do trabalho em rede entre os profissionais que nós somos capazes de evoluir também, colaborando uns com os outros, partilhando; portanto eu regresso a esta questão, ao início; a escola tem, efetivamente, criado um modelo organizativo que permite que os professores trabalhem em colaboração e portanto num número elevado de aulas, temos mais do que um professor, porque os recursos permitem-nos, a gestão da componente não letiva dos professores nas escolas, isso tem a ver com uma prioridade, ou como um critério da direção. (Diretora I)

Contudo, alguns diretores apresentam uma visão cética da colaboração docente e do seu enquadramento, referindo-se a uma “obrigação”, ao “medo” e à falta de motivação

intrínseca e de vontade de partilha, destacando um conjunto de barreiras que passam pela assunção de outro papel por parte do professor e salientando a necessidade de investir em mais trabalho colaborativo através de várias estratégias:

Sinto que as pessoas quase se implicam ou por medo ou por obrigação... Portanto, e não numa perspetiva de profissionalidade docente, de vontade de fazer, de construir, de partilhar, não é, para mim é evidente isso. Eu noto que as pessoas têm sentimentos contraditórios e o sentimento do medo é um sentimento que se nota muito, que era uma coisa que nem me passava pela cabeça, e eu acho que nós aqui nem temos uma Direção que possa ser muito intimidatória, que leve as pessoas ou para um lado ou para o outro, há um espaço de liberdade para as pessoas decidirem, dentro daquilo que elas pensam, não há propriamente uma diretiva da Direção, uma força no sentido de orientar os professores, num sentido ou noutro, e nota-se efetivamente essa grande insatisfação das pessoas... é efetivamente todo um clima de insegurança, de medo e de insatisfação que as pessoas estão a viver neste momento. (Diretor D)

Acho que é uma área de melhoria, o trabalho colaborativo e cooperativo que está ser desenvolvido, podia ter mais potencial de olharmos não para o aluno-turma, mas para o aluno-ano de escolaridade, tentar as estratégias, as metodologias serem mais discutidas. Nós temos que reforçar aquilo que já fizemos, porque nós temos, tivemos o ano passado, este ano parcialmente, não tão subsequente, um tempo que nós temos em todos os professores de articulação pedagógica, em que os professores têm disponível por semana uma hora para se reunirem, para conversarem sobre as questões transversais, em termos da disciplina, dos objetivos que estão a ser atingidos, essa questão, mais a nível da autoavaliação e da supervisão pedagógica... (Diretor J)

Eu comecei a ideia há um mês atrás, dei um textozinho de apoio no pedagógico para levarem aos departamentos, tentei apagar tudo aquilo que fosse fiscalização, antes pelo contrário, dei a tónica no positivo, o partilhar, o melhorar, o colaborar, não é só o colaborar a fazer o teste ou a planificação é colaborar na sala de aula, ouvir o outro, isso aí vai ser muito difícil. Este ano começam a pensar, a remoer... Pode ser que para o ano uma pessoa que converse com um colega, com dois e se calhar daqui por dois anos já temos a escola toda. Mas é preciso vencer muitas barreiras, muitas barreiras. (Diretor K)

É difícil os professores encontrarem uma situação calma e que possam partilhar, que possam ter um trabalho mais colaborativo, tudo isso se torna mais difícil, claro que temos sempre nichos, temos sempre núcleos de pessoas que vão segurando também a escola não é, porque a escola, a sua dinâmica e a sua força depende essencialmente do trabalho dos professores e consegue-se é ter sempre meia dúzia de pilares que vão suportando todo este edifício que a qualquer momento pode ruir, não é! (Diretor D)

É neste contexto que surge a liderança docente como fator potenciador da colaboração e do profissionalismo docente. A liderança docente encerra diferentes perspetivas e estratégias, bem como dimensões formais e informais, dado que se trata de “um processo através do qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as práticas

de ensino e de aprendizagem com a finalidade de melhorar as aprendizagens e resultados dos alunos” (York-Barr e Duke, 2004, p. 288). Neste sentido, os professores são líderes da aprendizagem na sala de aula, mas também líderes de inovações da prática, incluindo a co-construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola. Por outras palavras, a liderança implica compreender o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da influência e mobilização de outros (colegas, alunos, pais, etc.) e da participação em iniciativas inovadoras (York-Barr & Duke, 2004; Danielson, 2006; Taylor et al., 2011; Frost, 2012; Poekert, 2012). Foi com este objetivo que a fase III do projeto TEL foi desenvolvida e cuja descrição ultrapassa o âmbito deste texto. Contudo, importa assinalar a liderança docente como prática vai para além do exercício de cargos e responsabilidades nas estruturas das escolas e inclui a capacidade de agência e de mobilização dos professores na sala de aula, na escola e na comunidade, uma vez que ela é construída mais a partir da “ influência e interação do que do poder e da autoridade” (Poekert, 2012) no sentido da melhoria da prática, das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos.

A essência da profissão docente: o trabalho com alunos e colegas

Uma das questões que emerge dos relatos dos quase 100 docentes que participaram nos grupos focais é o desvio da atenção e energia dos professores daquilo que consideram a essência do seu trabalho. Referem-se sobretudo ao trabalho com os alunos na sala de aula e fora dela mas também ao trabalho com os colegas:

Sentimo-nos um pouco perdidas e um bocadinho tipo barata tonta que é estarmos a dar aula hoje, vamos para o gabinete do aluno, vamos para a sala de estudo, vamos fazer isto, vamos para as inscrições dos alunos, vamos para aquilo. E, portanto, há aqui uma dispersão das nossas energias que deviam estar canalizadas para aquilo que realmente nós nos propusemos a fazer que é essa a nossa profissão, esta é a minha perspetiva. (Professora, Ensino Secundário, 38 anos de serviço)

Tenho muito trabalho inglório? Tenho. Eu acho que perco muito tempo com coisas que não são em prol dos meus alunos, quando poderia trabalhar em prol dos meus alunos. (Professora, 2.º ciclo, 15 anos de serviço)

Outros docentes, apesar da crescente desmotivação e do desgaste, afirmam que o modo como estão na sala de aula e como interagem com os alunos não sofreu alterações, salientando que a sua desmotivação não afetou o seu desempenho profissional e a atenção aos alunos, como ilustram os seguintes depoimentos:

Nós podemos estar muito desmotivadas em relação a tudo, aos cortes, àquilo que nos tiram, àquilo que não nos dão, mas é assim, em relação ao trabalho que temos que fazer com os alunos, com a turma, com a família, com o conselho de turma, fazemos tudo até ao máximo. O que pudermos fazemos tudo até ao máximo. Não é por causa disso que deixamos de trabalhar para a escola. (Professora, 2.º ciclo, 17 anos de serviço)

Tudo isto [mudanças legislativas] é desmotivante, mas no trabalho em si, eu não sinto reflexo disso no meu trabalho, não sinto. É uma preocupação mais do que propriamente estar a afetar o trabalho... (Educadora de Infância, 31 anos de serviço)

Eu faço o meu trabalho porque sou um professor consciente e portanto... daí que eu faça o meu trabalho, mas não é com o mesmo entusiasmo de há uns cinco ou seis anos atrás (...) A nível da minha prática letiva, eu acho que eu ainda continuo, porque é uma coisa que eu gosto é de estar com os alunos. Acho que consigo transmitir, quando estou com eles, o entusiasmo, neste caso, nas minhas aulas (...). Mas a nível da minha motivação... (Professor, Ensino Secundário, 30 anos de serviço)

Eu tenho a alegria de estar com os alunos. A vinda para a escola deixou de ser um prazer, mas continuo a ter esse prazer junto dos alunos. Às vezes passo ali na telefonista... uhh! Hoje venho aborrecida, desço as escadas já tenho um sorriso. (Educatória de Infância, 33 anos de serviço)

É recorrente, em muitos testemunhos dos professores, a ideia que este último excerto ilustra. Apesar do cansaço, da tristeza e do desencanto, e embora a escola tenha deixado de ser um lugar aprazível, a interação com os alunos constitui uma fonte de motivação e de resiliência. Por outras palavras, o que move os professores são os alunos e o seu sentido de comprometimento com a sua aprendizagem e com o seu sucesso (Parente et al., 2014). Os valores profissionais, o sentido de identidade e a preocupação/cuidado e a dedicação, que são dimensões centrais do profissionalismo docente, acabam por manter os professores realizados na sua profissão como ilustram os seguintes testemunhos:

Sinto-me exausta (...) os alunos dizem “porque é que se preocupa tanto? Para que é que se preocupa tanto, professora?” Mas, de facto, eu preocupo-me e, às vezes, que eu ando aí com péssima cara, com péssimo aspeto, exausta, porque tenho, sinto essa responsabilidade. (Professora, Ensino Secundário, 28 anos de serviço)

É que se tem de fazer das tripas coração para aguentar isto e que sentem esta profissão como uma missão. Porque, muitas das vezes, isto não é uma profissão, é uma missão. (Professora, 30 anos de serviço)

Embora os fatores ligados à satisfação profissional tenham diminuído, o trabalho na sala de aula com os alunos não foi afetado, destacando-se as questões da relação pedagógica com os alunos, das dimensões emocionais e afetivas do ensino e ainda o exercício quotidiano do profissionalismo docente, nomeadamente no que se refere ao empenho e preocupação com os alunos.

Em jeito de síntese

Os dados que apresentamos neste texto evidenciam bem os desafios, os dilemas e as preocupações dos professores em tempos marcados por maiores exigências em relação ao seu trabalho e ao papel da escola. Num contexto de intensificação do trabalho docente, de desconfiança e de questionamento da imagem social dos professores, de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfixiante e do aumento de tarefas e responsabilidades, os professores reconhecem que estão cansados mas conseguem encontrar no seu sentido de identidade e profissionalismo e na relação com os alunos e os colegas a energia e motivação necessárias para continuarem a investir e a ter esperança na profissão docente, na perspetiva da “resiliência relacional” (Day & Gu, 2014) que decorre da interação entre o pessoal, o profissional e o situacional na vida e trabalho dos

professores. Por outras palavras, a resiliência dos professores encontra-se relacionada com os seus valores profissionais, com o bom clima existente na escola e com a dimensão afetiva e relacional do ensino, que lhes permite, em muitos casos, não ceder ao desânimo e à resignação.

Contudo, fica também bem patente nos testemunhos dos professores exemplos elucidativos de isolamento profissional e de ausência de colaboração que são explicados por um conjunto de fatores internos e externos. Quer os diretores de escolas, que os professores admitem que a colaboração pode potenciar o crescimento profissional, a partilha e a melhoria da prática e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso escolar. Contudo, destacam as barreiras que dificultam o surgimento e a manutenção de culturas colaborativas, nomeadamente as condições de trabalho dos professores e as medidas políticas que minaram o trabalho colaborativo, de que são exemplos mais prementes, a ADD e a constituição dos mega-agrupamentos, a que acresce, na perspetiva de alguns diretores, a resistência à inovação e a falta de abertura a outras lógicas de trabalho por parte alguns professores. No entanto, os dados também revelam experiências positivas de coadjuvação tanto por parte dos professores como por parte dos diretores.

Assim, para compreender as culturas dos professores é fundamental analisar os fatores contextuais, profissionais e pessoais que as influenciam e explicam, sem esquecer o papel da formação de professores e as experiências de socialização profissional³. É ainda importante perceber de que modo é entendida a colaboração docente, a que nível se situa, em que incide e quando ocorre para compreender as suas potencialidades e os seus efeitos na melhoria e compreensão da prática na sala de aula e nas aprendizagens e resultados dos alunos. Um bom exemplo, presente nalguns dos testemunhos dos professores que participaram neste estudo, reside nalgumas práticas de coadjuvação que importa explorar. A disseminação de experiências positivas de colaboração em prol dos alunos e das suas aprendizagens através, por exemplo, do ensino em equipa, poderá contribuir para fomentar a mudança nas escolas e nas salas de aula. Mas é também imperioso melhorar as condições de trabalho dos professores (por exemplo, número de alunos por turma e turmas por professor) para que estes se possam assumir como líderes da sua mudança e da mudança na educação.

Referências

- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha das práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional de professores. In M. Flores, *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Day, C. & Gu, Q. (2014) *Resilient Teachers, Resilient Schools*, London: Routledge
- Day, C.; Flores, M. A., & Viana, I. (2007) Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249-266

³ Veja-se, por exemplo, Lima (2003), Flores e Day (2006) e Flores (2006).

- Ferreira, F. I. & Flores, M. A. (2012) Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória in M. A. Flores e J. I. Ferreira (Orgs) *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Perspetivas e Desafios*, (pp. 201-248) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2004) The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (4), 297-318.)
- Flores, M. A. (2006) Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108 (10), pp. 2021-2052
- Flores, M. A. (2011) Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores, *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação. Brasil, UFSC: NUP/CED, 29 (1), 161-191.
- Flores, M. A. (2012a). Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 94-107). London: Routledge.
- Flores, M. A. (2012b) The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24 (4) 351-368.
- Flores, M. A. (2014) (Ed.) *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Flores, M. A. & Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. C. (2007) Profissionalismo Docente em transição. As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores ingleses e portugueses. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.) *Profissionalismo docente em transição. As identidades dos professores em tempos de mudança*. (pp. 7-45), Braga. CIEd
- Flores, M. A., Rajala, R., Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V., & Jerkovic, I. (2007). Learning at work: Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher, L. McDonald, J. Butcher, & L. McDonald (Edits.), *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education* (pp. 141-156). Rotterdam: Sense Publisher.
- Forte, A., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna*. Amadora: Mc Graw Hill
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003) Pursuing a “sense of purpose”: New teachers explain their career decisions, *American Educational Research Journal*, 40 (3), pp. 581-617
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M. A. Flores &

- A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 61-98.
- Lapo, M. J. e Flores, M. A. (2016) Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional, in M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs) *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 189-203
- Lima, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 59-103.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Lima, J. A. (2003) Trained for isolation: The impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 29(3), pp. 197-217
- Lima, J. A. (2012) Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são in M. A. Flores e J. I. Ferreira (Orgs) *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Perspetivas e Desafios*, (pp. 173-200) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Little, J. & McLaughlin, M. (1993) (eds). *Teachers Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.
- Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, N.º 3, 325-340.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, Vol. 91, N.º 4, 509-536.
- Parente, C., Vieira, F., Ferreira, F. I., & Flores, M. A. (2014) O que move os professores são os alunos: fatores de motivação em circunstâncias adversas, in M. A. Flores, & C. Coutinho. (2014) (Org.) *Formação e trabalho docente: diversidade e convergências*, (pp. 131-151) Santo Tirso: De Facto Editores
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38:2, 169-188.
- Silva, A.M. e Herdeiro, R. (2016) Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º ciclo do ensino básico, in M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs) *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 189-203
- Taylor, M, Goeke, J., Klein, E., Onore, C. & Geist, K. (2011) Changing leadership: teachers lead the way for schools to learn, *Teaching and Teacher Education*, 27, 920-929
- Williams, A.; Prestage, S.; & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, n.3, v.27, 253-267.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.