

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469837369>

CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: DA TEORIA DE ANDY HARGREAVES À REALIDADE VIVENCIADA NA ESCOLA

Daniela Semião, Luís Tinoca, Ana Sofia Pinho

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3234>

Submetido em: 2021-11-18

Postado em: 2021-11-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: DA TEORIA DE ANDY HARGREAVES À REALIDADE VIVENCIADA NA ESCOLA

DANIELA SEMIÃO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4923-8760>

LUÍS TIHOCA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6950-3245>

ANA SOFIA PINHO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1814-1042>

RESUMO: O presente artigo tem por base a teoria de Hargreaves (1998) sobre as diferentes culturas profissionais dos professores e pretende apresentar evidências sobre a forma como o trabalho colaborativo é percebido nas escolas, bem como sobre práticas que lhe estão associadas, permitindo refletir sobre a cultura profissional predominante entre os docentes. A modalidade utilizada foi o estudo de caso, inserida numa metodologia qualitativa, privilegiando-se a dimensão interpretativa dos participantes sobre a realidade vivenciada/percebida. Os dados foram recolhidos no ano letivo de 2018/2019, por meio de análise documental e entrevista a seis professores do Ensino Fundamental que lecionam numa instituição de ensino particular em Lisboa, Portugal. Os resultados levam-nos a concluir que o trabalho entre pares se reveste de formas de colaboração a um nível superficial, e acontece maioritariamente entre docentes do mesmo departamento. Embora também tenham sido identificadas práticas de colaboração, os resultados indiciam predominar uma cultura, essencialmente, “balkanizada”.

Palavras-chave: cultura profissional; professores; trabalho colaborativo; colaboração; desenvolvimento profissional.

THE PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS: FROM ANDY HARGREAVES' THEORY TO THE REALITY EXPERIENCED AT SCHOOL

ABSTRACT: This article draws on Hargreaves' (1998) theory of teachers' different professional cultures and aims to provide evidence related to how collaborative work is perceived in schools, by teachers and leaders, and what practices are associated with it. Simultaneously, it allows us to reflect on the predominant professional culture among teachers. The modality used was the case study, inserted in a qualitative methodology, privileging the interpretative dimension of the participants over the reality experienced / perceived. Data were collected in 2018/2019 through document analysis and interviews with six elementary school teachers who teach at a private education institution in Lisbon, Portugal. The results allow us to conclude that teachers' work generally takes on forms of collaboration at a superficial level and they are concentrated in the same department. Although collaborative practices have also been identified, the results indicate the predominance of a “balkanized culture”.

Keywords: professional culture; teachers; collaborative work; collaboration; professional development.

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal <daniela.semiao@campus.ul.pt>

² Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal <ltinoca@ie.ulisboa.pt>

³ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal <aspinho@ie.ulisboa.pt>

LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: DE LA TEORÍA DE ANDY HARGREAVES A LA REALIDAD VIVIDA EN LA ESCUELA

RESUMEN: Este artículo se basa en la teoría de Hargreaves (1998) sobre las diferentes culturas profesionales de los profesores y pretende presentar evidencias sobre cómo se percibe el trabajo colaborativo en los centros educativos, así como sobre las prácticas asociadas al mismo, permitiendo reflexionar sobre la cultura profesional predominante entre los profesores. El método utilizado fue el estudio de casos, dentro de una metodología cualitativa, privilegiando la dimensión interpretativa de los participantes sobre la realidad vivida / percibida. Los datos se recogieron en el año escolar de 2018/2019, mediante el análisis de documentos y entrevistas con seis profesores de Portugal. Los resultados nos llevan a la conclusión de que el trabajo entre iguales es una forma de colaboración a nivel superficial, y tiene lugar sobre todo entre profesores del mismo departamento. Aunque también se han identificado prácticas de colaboración, los resultados indican que predomina una cultura esencialmente "balcanizada".

Palabras clave: cultura profesional; profesores; trabajo colaborativo; colaboración; desarrollo profesional.

INTRODUÇÃO

Independentemente da idade e da experiência, o professor precisa continuar aprendendo, mantendo a resiliência e o inconformismo (NÓVOA, 2009), sobretudo em momentos da História que obrigam a mudanças de paradigmas, como aquele em que nos encontramos atualmente, motivado por inúmeros fatores, como: o aumento dos fluxos migratórios, a nova geração de alunos, as alterações climáticas, as competências para o século XXI, os constrangimentos provocados pela covid-19, etc.

É “na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30) o que, aparentemente, é confirmado na primeira pessoa pelos docentes que identificam as abordagens colaborativas como um dos aspetos mais relevantes para o desenvolvimento da sua profissão (OECD, 2019), mas como se revestem estas abordagens colaborativas, no dia a dia?

Verifica-se que as práticas mais superficiais de colaboração, como a discussão sobre os percursos de aprendizagem dos alunos com os pares ou a partilha de materiais: 61% e 47%, respetivamente, segundo os resultados do mais recente inquérito TALIS (OECD, 2020), são comumente utilizadas pelos professores. Paradoxalmente, encontramos evidências de que os níveis mais profundos de colaboração, como momentos de aprendizagem profissional colaborativa (21% dos resultados do inquérito TALIS 2018) ou a troca de feedback de observação de aulas (9%) correspondem àqueles em que os professores menos se envolvem (OECD, 2020).

Notando-se a relevância destas evidências para o desenvolvimento profissional dos docentes, este trabalho tem um objetivo duplo: perceber a cultura profissional dos professores, à luz do que advoga Andy Hargreaves (1998), e identificar a perceção sobre a colaboração entre pares e o modo como esta se operacionaliza. O estudo empírico teve lugar numa escola de ensino particular de Lisboa (Portugal), com seis professores de diferentes níveis de ensino, no ano letivo de 2018/2019. Obtiveram-se as perspetivas dos docentes por meio de entrevistas, e da instituição, através da análise documental, tendo-se procedido à análise de conteúdo. Como forma de assegurar a validade interna do estudo, recorreremos à triangulação dos dados (YIN, 2005).

O artigo apresentado está organizado em quatro secções: em primeiro lugar, apresentamos as considerações teóricas que sustentam a nossa investigação. Na secção seguinte apresentamos com detalhe a metodologia adotada, que se enquadra no paradigma qualitativo, tomando a forma de estudo de caso. Segue-se a terceira secção, com a apresentação e discussão dos resultados, considerando a análise de conteúdo das entrevistas e da análise documental, bem como o quadro teórico. Na última secção do artigo, apresentamos as conclusões, dando nota da perceção global dos professores sobre a colaboração,

bem como da cultura profissional identificada como sendo a mais expressiva no contexto onde decorreu o estudo empírico.

FORMAS DE CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Segundo o conceituado investigador Andy Hargreaves (1998), as formas de cultura profissional dos professores definem-se pelos padrões de comportamento e de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas que pertencem à mesma cultura, neste caso, os professores. Estes padrões traduzem-se nas práticas dos docentes, assim como nas suas crenças e rotinas, nas interações que se estabelecem com os agentes educativos que pertencem a uma escola, concorrendo para o sentido de pertença que estes profissionais desenvolvem. Assim, consoante o “estilo de cultura predominante na organização escolar, as regras, as crenças, a forma de actuar será ou não assimilada pelos professores e repercutir-se-á” naquilo que é a perspetiva individual de “ser professor” (FIALHO; SARROEIRA, 2012, p. 5).

Hargreaves, na sua obra “Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna” (1998), considera quatro diferentes formas de cultura profissional dos professores: individualismo, colaboração, colegialidade artificial, e balcanização, que passamos a resumir de seguida.

Apontada como predominante na nossa sociedade, a cultura do individualismo surge associada à questão do isolamento dos professores que, por um lado, lhes confere conforto, proteção e segurança embora, por outro, os prive de receber o retorno da opinião de outros. Posteriormente, Hargreaves (2003) alertou para o perigo que o individualismo representa nas sociedades atuais, podendo fomentar uma cultura de competição, ao nível das escolas e do ensino, na medida em que não há partilha nem reflexão em conjunto. Neste tipo de cultura, as atitudes de partilha, reflexão conjunta e entreatajuda são residuais, razões pelas quais este clima não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores (DAY, 2001, COOKSON, 2005).

Relativamente às culturas de colaboração, Hargreaves (1998) descreve as relações de trabalho entre professores como sendo: espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço, e imprevisíveis, já que os resultados da colaboração são, frequentemente, “incertos e dificilmente previsíveis” (HARGREAVES, 1998, p. 217), por serem controlados pelos próprios intervenientes. A colaboração pressupõe uma relação de proximidade forte entre os professores, na medida em que “estes escolhem de forma espontânea, voluntária e informal com quem desejam trabalhar, sem qualquer interferência, numa base de partilha, confiança e apoio mútuo” (FIALHO; SARROEIRA, 2012, p. 9). Assim, as ações de colaboração podem revestir-se de diferentes formas: desde palavras de apoio à partilha e preparação de materiais, passando pela conceção de aulas e de outras atividades, pela construção de instrumentos de avaliação, pela discussão de resultados dos alunos ou na formação em contexto (HARGREAVES, 1998). Não obstante, à luz do que é defendido por autores como Day (2001), Boavida e Ponte (2002), Roldão (2007), Silva e Silva (2015), e pela OECD (2018), estas formas de colaboração são consideradas de nível superficial, uma vez que o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores é pouco eficaz, como veremos mais à frente neste texto.

Nas culturas de colegialidade artificial, as relações são impostas pelas lideranças e visam resultados previstos, contradizendo as características deste tipo de trabalho que confluem para o desenvolvimento profissional dos professores. Hargreaves (1998) caracteriza-a como sendo regulada administrativamente de cariz compulsório e orientada para a implementação, existindo a obrigatoriedade de os professores trabalharem em conjunto, de acordo com ordens superiores externas. Constitui uma prática fixa no tempo/ espaço e é previsível, ao produzir resultados que podem ser altamente expectáveis, constituindo uma “simulação administrativa segura da colaboração”, pois são práticas “controladas, contidas e inventadas pelos administradores” (HARGREAVES, 1998, pp. 219-220). Ao ser pensado por outras pessoas, este tipo de cultura constitui “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange”, pois “inibe, impede ou enfraquece as oportunidades” (HARGREAVES, 2003, p. 221) de os professores tomarem a iniciativa de desenvolverem as suas próprias ideias, o trabalho em colaboração ou a aproximação ao grupo.

Por seu turno, as culturas balcanizadas caracterizam-se por “padrões particulares de interação entre docentes” (HARGREAVES, 1998, p. 240), porque os professores nem trabalham de forma isolada, nem trabalham como um todo (a nível de escola), mas organizam-se em subgrupos, com um menor número de elementos, habitualmente em função das identidades e especificidades profissionais. Esta é uma opinião partilhada, também, por Day (2001, p. 129), pois “os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo”. Especificando, segundo Hargreaves (1998), este tipo de cultura caracteriza-se pela sua baixa permeabilidade e permanência elevada, uma vez que, definidos os subgrupos, estes tendem a cristalizar-se no tempo. As culturas balcanizadas transmitem, aos seus membros, um sentido de identificação pessoal, dado que os professores que pertencem a estes subgrupos constituem também subcomunidades, entre os quais aumenta o sentimento de pertença e “enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros” (HARGREAVES, 1998, pp. 241). Conclui-se, portanto, que estes grupos se fecham sobre si próprios, têm tendência para o isolamento e se sentem à parte relativamente ao resto do grupo docente (COOKSON, 2005).

Face ao exposto, pode-se afirmar que, tanto a balcanização, como o individualismo e a colegialidade artificial, assumem características intrínsecas à forma como os professores trabalham, cimentando-se como fatores facilitadores da continuidade de práticas estandardizadas, assentes na falta de reflexão sobre a ação. No entanto, são aquelas que se verificam com maior frequência nos sistemas educativos como os conhecemos ainda hoje.

A COLABORAÇÃO ENQUANTO CULTURA TRANSFORMADORA, SUAS POTENCIALIDADES E ENTRAVES

Perante um grupo de professores que realiza uma atividade em conjunto, com objetivos comuns, significa que estão a colaborar? Esta é uma questão bastante controversa, que buscamos clarificar ao longo deste texto.

De acordo com Pinho e Mesquita (2018), há duas fortes tendências conceptuais que se destacam a propósito da colaboração docente. Por um lado, uma corrente que, ao procurar delimitar o que se entende por colaboração, estabelece limites claros do ponto de vista conceptual. Por outro lado, as autoras apontam para perspetivas segundo as quais a colaboração docente se manifesta de formas diferentes, “sendo que nem todas conduzem aos mesmos fins e se traduzem por uma igual interdependência entre os pares envolvidos” (PINHO; MESQUITA, 2018, p. 126), ainda que a tarefa de distinguir ambas as tendências não seja fácil devido à pluridimensionalidade assumida pelo conceito.

Neste estudo, colocamos as duas linhas em diálogo, começando por acolher a definição de Boavida e Ponte (2002, p. 3) sobre o facto de colaboração ser efetiva quando “os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem”. Acrescenta-se a esta conceptualização, a perspetiva de Canha (2013), que entende que a colaboração “não é uma ideia que possa ser decretada. Precisa de ser sentida, valorizada e vivida na primeira pessoa” (CANHA, 2013, pp. 64-65). Esta é uma premissa partilhada por outros autores, como Alarcão e Canha (2013), Formosinho e Machado (2008), Dufour (2011), Fullan e Hargreaves (2001), Perrenoud (2002) ou Tinoca, Rodrigues e Machado (2015).

Do ponto de vista de Little (1990) e de Lima (2002), a colegialidade docente, distingue-se com base na amplitude (quantidade de docentes que interagem), na frequência, e na abrangência (diferentes áreas da vida profissional) das interações, determinando se a ação colaborativa é “forte” ou “fraca”, uma vez que não existem “critérios explícitos que permitam construir uma definição operacional da colegialidade” (LIMA, 2002, p. 51), o que revela a importância de distinguir a colaboração de outras dinâmicas grupais em que os professoras possam estar envolvidos.



Martinho (2018) advoga que os professores que trabalham verdadeiramente em colaboração “encontram-se perante uma oportunidade de desenvolvimento profissional sólida e dinâmica” (MARTINHO, 2018, p. 4) que, por sua vez, “poderá ser uma estratégia sustentadora do desenvolvimento profissional docente e potenciado a sua aprendizagem transformativa” (TINOCA, RODRIGUES e MACHADO, 2015, p. 112), e esta oportunidade poderá ser mais potenciada e generalizada se condições

logísticas (espaços e horários) forem explicitamente asseguradas pelas escolas” (MARTINHO, 2018, p. 4), o que pode gerar controvérsia nas escolas, tendo em conta a diversidade de expectativas: lideranças versus professores.

No nosso entender, estas fundações são absolutamente imprescindíveis para se partir para a construção do sentido da colaboração: trabalham colaborativamente aqueles que querem, que sentem esse input por si mesmos, pela sua vontade de crescer profissionalmente, em conjunto com os pares, mantendo diferentes níveis de interdependência entre si, embora se assumam como “parceiros igualmente comprometidos” (CANHA, 2013, p. 70), procurando resolver problemas que beneficiarão todos os que intervêm neste processo, e esta cultura reflete-se fora dos muros da escola: “em alunos, nas suas famílias e na comunidade em geral” (CANHA, 2013, p. 70), contribuindo eficazmente para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para Roldão (2007, p. 28), as dificuldades em introduzir práticas colaborativas promotoras de autoeficácia não se relacionam com a falta de motivação dos professores, mas da cultura de individualismo inerente à profissão docente e à “lógica normativa dominante no nível macro da administração tanto quanto no nível meso do sistema de governo das escolas” (ROLDÃO, 2007, p. 29). Segundo a autora, a colaboração só terá expressão quando se der uma rutura de mentalidades e de práticas, seguindo uma lógica horizontal e vertical, já que “difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária” (ROLDÃO, 2007, p. 29). A este nível, Silva e Silva (2015, p. 90) alertam para a existência de “certas características pessoais que podem influenciar as práticas de colaboração, assim como os interesses por colaboração”, confirmando-se a possível dicotomia entre lideranças e professores, sobre a qual não nos deteremos neste texto.

A propósito dos entraves e potencialidades do trabalho colaborativo, apresentamos de seguida, numa tabela-síntese, as características mais frequentes que têm surgido das investigações sobre esta temática:

|  Entraves à colaboração |  Potencialidades da colaboração |
|--|--|
| Discrepância entre as perceções dos professores do que deveriam fazer e o que fazem (CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012) | Aumento da confiança e da autoeficácia dos professores, bem como da melhoria do desempenho dos alunos (FULLAN; HARGREAVES, 2000; GODDARD; GODDARD, 2007; ROLDÃO, 2007) |
| Falta de tempo e permanência de hábitos de trabalho individualizado (COOKSON, 2005; FORMOSINHO; MACHADO, 2008; HARGREAVES, 1998; ROLDÃO, 2007) | Diminuição do isolamento dos professores (DUFOUR; 2011, HARGREAVES; 1998, PINHO; MESQUITA, 2018) |
| Perspetivas e formas de atuação das lideranças (COOKSON, 2005; GODDARD; GODDARD, 2007) | Melhoramento das relações interpares, com base em experiências positivas (FULLAN; HARGREAVES, 2001; PINHO; MESQUITA, 2018) |
| Processo moroso de adaptação e implementação (FULLAN; HARGREAVES, 2001) | Enriquecimento pessoal e profissional, por vida da valorização de cada elemento do grupo e apoio |

| | |
|---|---|
| | mútuo na superação de dificuldades (BOAVIDA; PONTE, 2002; FIALHO; SARROEIRA, 2012) |
| Composição dos grupos de professores: número elevado de elementos (BARROSO, 1995) | Desenvolvimento profissional e melhoramento das práticas pedagógicas (FORMOSINHO; MACHADO, 2008; HARGREAVES, 1998; PINHO, MESQUITA, 2018; ROLDÃO, 2007) |
| Divergências pessoais e profissionais (PINHO; MESQUITA, 2018; SILVA; SILVA, 2015) | Construção e partilha de recursos, nomeadamente do recurso “tempo” (HARGREAVES, 1998) |
| A estrutura escolar: extensão dos currículos, a complexidade do ensino, as expectativas e obrigações colocadas aos professores (PINHO; MESQUITA, 2018; SANCHES, 2000) | A promoção de uma liderança com visão e a resolução de problemas menos hierarquizada (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012) |

Tabela 1. Síntese de entraves e potencialidades colocados à colaboração.

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa teórica realizada, 2020.

A partir da leitura da Tabela 1 também é possível compreender a dificuldade (onde arriscamos incluir um elevado grau de relutância) que ainda existe em colocar em prática o trabalho colaborativo (ROLDÃO, 2007), relativizando e/ou abandonando os entraves identificados; e torna-se claro que o individualismo, a balcanização e a colegialidade artificial ainda constituem as culturas profissionais mais expressivas nas escolas.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente investigação situa-se numa abordagem de natureza qualitativa, assente no paradigma interpretativo, tendo como objetivo primordial compreender significados construídos através da interpretação e/ou descrição dos factos pelos intervenientes, numa perspetiva humanística (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O estudo relatado realizou-se numa instituição de ensino privada, fundada em 1941, em Lisboa (Portugal), por uma congregação religiosa. A oferta educativa da instituição participante abrange toda a educação básica, da educação infantil (a partir dos 3 anos de idade) ao ensino fundamental. À data da realização do estudo, a escola acolhia, no total, 1514 alunos, 128 professores, 7 psicólogas e 95 colaboradores não docentes.

Relativamente aos docentes entrevistados, que correspondem aproximadamente 5% do total de professores, cinco são do sexo feminino e um é do sexo masculino. No que diz respeito ao grau académico, todos possuem licenciatura. Para além desta graduação, três dos professores concluíram o mestrado. Dos seis professores participantes, quatro exercem funções naquela instituição há mais de vinte anos, o que poderá constituir um indicador de estabilidade do corpo docente.

Os seis docentes do ensino fundamental que participaram na investigação concordaram com o consentimento informado e participaram voluntariamente no estudo, sendo que, ao longo deste texto, estão identificados sob os pseudónimos de: Amélia, Bruno, Célia, Dulce, Ester e Filomena. Cada dois docentes lecionam num ciclo de ensino, e são especialistas em diferentes áreas: Português, Matemática, Ciências, etc. Na seleção dos participantes, tivemos como principal critério abranger os três ciclos, com o propósito de obter perspetivas sobre o trabalho entre pares realizado pelos docentes a atuar nesses níveis. É de notar que este grupo de professores apresenta realidades distintas, com culturas e identidades próprias, tanto pelos aspetos estruturais, que contribuem para a sua separação física (os professores do 1º ciclo trabalham num edifício separado dos docentes dos outros ciclos), como por fatores relacionados

com os vários universos de origem, pertença e socialização, que caracterizam os diferentes grupos disciplinares (LIMA, 2002).

Tendo optado por uma abordagem multimetodológica, utilizaram-se, como técnicas de recolha de dados, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental teve como base a leitura de documentos normativos e estruturantes da instituição de ensino, que se encontram disponíveis na página web da referida instituição: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano de Atividades para o Desenvolvimento do Currículo (PADC). A entrevista foi a principal técnica de recolha de dados, por considerarmos que seria, não só uma forma de aprofundar os dados analisados nos documentos, mas também como um meio de recolher, formalmente, as representações dos participantes sobre: o clima de escola e a cultura profissional docente; e o trabalho colaborativo. Para o efeito, o guião da entrevista foi pensado de acordo com os seguintes blocos temáticos: Representações sobre o local de trabalho; Trabalho colaborativo; Práticas profissionais dos professores. O guião incluiu um total de 19 questões sobre os 3 blocos temáticos referidos, tendo havido a preocupação de dar ao entrevistado margem para acrescentar mais informações ou que explicitasse as suas respostas a partir das questões colocadas. Após o convite para integrar o estudo, os participantes foram contactados via correio eletrónico, com a intenção de se combinarem os horários e locais para a realização das entrevistas, tendo-se partilhado a declaração de consentimento informado e protocolo de entrevista.

As entrevistas decorreram em espaços com os quais os entrevistados estavam familiarizados (salas de aula em tempos de intervalo dos alunos), com uma duração média de 40 minutos, e foram registadas via áudio. Uma vez realizadas as transcrições das entrevistas e seguido o procedimento de devolução das mesmas aos entrevistados para confirmação e/ou alteração, procedemos a várias leituras das transcrições: em primeiro lugar, para assegurar a inexistência de erros e, em segundo lugar, para nos irmos apropriando do conteúdo das mesmas e refletirmos acerca dos temas e das categorias a (re)definir.

Nesse processo, considerando os objetivos do estudo e os blocos temáticos da entrevista definidos a priori, estipulámos as categorias de análise que apresentamos de seguida. Através da análise documental, pretendemos identificar as formas de cultura docente à luz do que é esperado pela instituição. A análise qualitativa dos dados foi complementada com análise estatística descritiva, recorrendo ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versão 26). Como forma de assegurar a validade interna do estudo, recorreremos à triangulação dos dados (YIN, 2005). Os procedimentos de natureza ética foram estritamente cumpridos, de acordo com a Carta Ética e Regulamento da Comissão de Ética do Instituto da Educação (IE), como forma de garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados e dos participantes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em consideração os principais eixos temáticos em torno do qual se desenvolve esta investigação: culturas profissionais dos professores e hábitos de colaboração, apresentam-se e discutem-se, nesta secção, os resultados que emergiram da análise dos dados e que se organizam nas seguintes categorias: (a) Culturas Profissionais: colegialidade artificial, colaboração e balcanização; (b) Trabalho em equipa e trabalho individual: uma relação dicotómica; (c) Trabalho colaborativo: conceptualizações dos professores e da instituição; (d) A importância atribuída ao trabalho colaborativo; (e) Os desafios colocados ao trabalho colaborativo.

CULTURAS PROFISSIONAIS: COLEGIALIDADE ARTIFICIAL, COLABORAÇÃO E BALCANIZAÇÃO

Em todos os documentos orientadores da instituição escolar em análise encontramos referência ao “trabalho cooperativo” ou ao “trabalho em equipa”, como uma solicitação da instituição. Esta formulação, na sua forma original, transporta-nos para a eventual existência de uma cultura de “colegialidade artificial” (HARGREAVES, 1998, p. 235), uma vez que é uma dinâmica imposta aos professores, assumindo um cariz obrigatório nas relações de trabalho que se estabelecem entre os docentes. Para além disto, assume um carácter constrangedor e inibidor de resultados, por poder vir a

produzir resultados expectáveis, na medida em que as chefias assumem o controlo do que solicitam aos docentes.

Quando questionados sobre o trabalho em equipa ser realizado por iniciativa própria ou solicitado pelas lideranças, os professores entrevistados referem tratar-se de um trabalho realizado, maioritariamente, por iniciativa própria, embora existam alguns momentos em que o trabalho colaborativo é solicitado pelas lideranças. Neste sentido, a análise ao discurso dos professores revela a existência de perspetivas divergentes, uma vez que, por um lado, assumem que há algum trabalho que “é pedido que seja em grupo” (Professora Célia), “quando é com outras áreas disciplinares, é solicitado” (Professora Ester); e, por outro lado, há uma professora que afirma que os docentes “são pouco solicitados para trabalho em equipa” (Professora Amélia). Esta dissonância de perspetivas revela a fragilidade em que a cultura colaborativa está envolta, na organização, trazendo à tona a necessidade emergente de se proceder a uma recultura (“reculturing”) do sistema de crenças e relações de ensino (HARGREAVES, 2019), que permita aos professores reunir-se em torno de objetivos comuns, de apoio à mudança, tendendo a melhorar as aprendizagens dos alunos. Porém, segundo Hargreaves (2019), o sucesso deste processo está diretamente relacionado com a eficácia de uma liderança colaborativa e do desenvolvimento profissional dos professores, aparentemente não se afigurando como uma realidade atual, no contexto empírico em que decorreu a investigação.

Do ponto de vista dos professores, todos referem preferir trabalhar com os pares, embora reconheçam que realizam muito trabalho individual, sendo notório o distanciamento entre aquilo que se perspetiva e o que acontece na realidade, confirmando-se a perspetiva de Nóvoa (2009), Thurler e Perrenoud (2006) e da OECD (2019, 2020), sobre a necessidade de se romperem com hábitos antigos em prol da criação de novas estruturas de organização profissional dos professores. Foi perceptível que a cultura colaborativa não é dominante, a avaliar pela casualidade patente nos exemplos que os professores expuseram e pela forma como os docentes caracterizam o trabalho do dia a dia, em relação à carência de tempo e de espaço, por parte da instituição, para reunirem com os pares, apesar da sua motivação: “não é porque não haja vontade, não há tempo” (Professora Dulce). Este aspeto vem corroborar o resultado das investigações realizadas pelos autores mobilizados na secção referente ao quadro teórico, nomeadamente na Tabela 1.

Podemos considerar que se realiza trabalho colaborativo em determinados momentos, tendo em conta os depoimentos prestados pelos professores, embora esta modalidade aconteça dentro do próprio grupo de trabalho, indiciando aquilo a que Hargreaves (1998) denomina de “cultura balcanizada” ou “fragmentada”, ao juntar a perspetiva de Fialho e Sarroeira (2012), explicada pela preferência dos docentes por um trabalho em grupo disciplinar e a ligação ao grupo disciplinar (FIALHO; SARROEIRA, 2012, p. 17).

As evidências sugerem a necessidade de se reforçar uma reflexão mais robusta acerca de uma visão e de uma missão efetivamente comprometidas com o trabalho colaborativo, que permita aos professores entender e discutir este tipo de cultura profissional, contrariando dois dos “sentimentos de ensino” evocados por Lortie (1975): “presentism” e “conservatism”, que inibem o desenvolvimento profissional docente e a consequente melhoria da escola, pelo teor isomórfico que lhes subjaz.

TRABALHO EM EQUIPA E TRABALHO INDIVIDUAL: UMA RELAÇÃO DICOTÓMICA

Segundo Nóvoa (2009), o trabalho em equipa é uma das disposições essenciais para a definição do bom professor. Deste modo, o exercício profissional organiza-se em torno de comunidades de prática, no interior das escolas.

Partindo dos dados das entrevistas, quatro dos seis professores referem preferir trabalhar em equipa e, em igual número, reconhecem a predominância e a importância do trabalho individual. A par destes dados, em todos os depoimentos há referências ao trabalho que é realizado de forma individual. Para além desta distinção, dois professores mencionam preferir a conjugação entre o trabalho de equipa e o trabalho individual e três professores sugerem que não existe trabalho de equipa motivado pelos docentes. Percebemos que existe uma ligação dicotómica no que diz respeito às práticas profissionais dos professores: em equipa ou individualmente?

Apresentamos, de seguida, uma tabela-síntese (Tabela 2) ilustrativa da ambiguidade identificada entre o trabalho realizado em equipa e o trabalho individual, onde agrupámos as referências, de acordo com o discurso de cada professor, sobre cada uma destas formas de trabalhar, embora ao longo da entrevista tenha ficado claro que, na prática, o trabalho assume, frequentemente, um cariz individual.

| Trabalho em equipa ⁴ | Trabalho individual |
|---|--|
| “ <u>Trabalhamos [em equipa], mas podíamos trabalhar mais.</u> Porque não temos muito tempo para reunir e trabalhar em equipa.” (Professora Amélia) | “...como as pessoas andam cada uma com um horário diferente, com uma vida diferente e com tarefas diferentes, <u>é muito complicado arranjarmos um tempo para trabalhar em equipa.</u> ” (Professora Amélia) |
| “Normalmente <u>prefiro trabalhar em equipas, em projetos.</u> ” (Professor Bruno) | “...eu acho que, às vezes, <u>o professor está muito fechado na sua sala de aula...tem a ver com uma característica mais, acho que, de professor, trabalha na sua sala de aula...muitas vezes os professores refugiam-se na sua sala</u> ” (Professor Bruno) |
| “Somos do mesmo ciclo e temos várias turmas em comum e <u>aproveitamos muito essa parceria</u> ” (Professora Célia) | “...é pedido que seja em grupo, mas <u>não acontecem em grupo, mas é pedido que seja em grupo</u> ” (Professora Célia) |
| “Aqui, <u>permite trabalhar muito mais em conjunto com as outras pessoas, o que não é exatamente trabalho colaborativo</u> ” (Professora Dulce) | [Trabalho em equipa] “ <u>Não trabalha...É sempre muito relativo, esse “trabalhar em equipa”.</u> Como eu te disse: se temos dúvidas, se fazemos testes, “toma o meu teste, verifica, se precisares de utilizá-lo, posso reaproveitá-lo, tenho esta ficha, que vou utilizar, queres utilizar também?”- isto, fazemos, mas estarmos sentadas, pensarmos em conjunto [...]isso não, porque não há tempo.” (Professora Dulce) |
| [Ponto forte] “ <u>Espírito de equipa</u> ” (Professora Ester) | [Trabalho de equipa] “ <u>Eu acho que não, por aquilo que observo nos outros departamentos.</u> ” (Professora Ester) |
| “Mas penso que, de uma forma geral, <u>todos trabalhamos em equipa e respeitamos o espaço dos outros.</u> ” (Professora Filomena) | |

Tabela 2. Modalidade de trabalho realizada e percecionada pelos professores entrevistados.

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas realizadas aos participantes, 2020

A leitura destes excertos remete-nos para a analogia da estrutura da escola em “caixa de ovos”, de Lortie (1975, p. 14), notando-se que os participantes veem os seus pares como professores que

⁴ O conceito de “trabalho em equipa” foi utilizado no estudo, como sinónimo de trabalho colaborativo, aproximando-se do léxico expresso nos documentos normativos da instituição.

consideram as salas de aula como um território pessoal, no qual se desenha uma prática profissional “envolta num véu de privacidade e autonomia pessoal” (DUFOUR, 2011, p. 57). Este é território pessoal onde se desenvolvem, essencialmente, práticas individuais e onde “o currículo prescrito, oficial e centralizado é o grande coordenador de toda a prática lectiva” (FORMOSINHO; MACHADO, 2008, p. 11). O isolamento a que nos referimos aqui, conduz a um conhecimento limitado das práticas pedagógicas entre pares (LIMA, 2004), “não sendo, por isso, de admirar que os professores tenham um impacto muito diminuto na prática profissional uns dos outros” (FORMOSINHO; MACHADO, 2008, p. 11).

As entrevistas realizadas aos professores revelam precisamente esta questão, na medida em que se percebe, recorrentemente, ainda que de forma implícita, a ideia da existência de um trabalho colaborativo cauteloso, realizado apenas entre alguns professores, em certas disciplinas e referente a determinados momentos (visitas de estudo, por exemplo) ou instrumentos (como os testes de avaliação ou a planificação dos conteúdos). As experiências que edificam esta visão de trabalho colaborativo parecem transparecer “a relutância de um grande número de professores em mudarem práticas com que estão familiarizados” (LEITE; PINTO, 2016, p. 83).

Deste modo, é possível supor que existe um sentimento e uma certa cultura de isolamento (HARGREAVES, 1998) entre estes professores, que os impede de pôr em prática aquilo que eles consideram ser “trabalho de equipa”, por diversos motivos, entre eles a escassez de tempo, que ficou bem patente nos testemunhos dos professores. Segundo Formosinho e Machado (2008, p. 11), “este modo de trabalho dos professores reflecte uma concepção de currículo como algo pensado fora da escola para nela ser implementado pelos professores”, que é paradoxalmente comparado com a dimensão endógena da construção do currículo, assente numa perspectiva de “profissionalismo interativo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

TRABALHO COLABORATIVO: CONCEPTUALIZAÇÕES DOS PROFESSORES E DA INSTITUIÇÃO

A percepção que se evidenciou nos depoimentos dos professores, relativamente ao conceito de trabalho colaborativo entre pares, diz respeito à distribuição de tarefas, debate e a partilha de ideias (63,6%), onde se salientou que o trabalho colaborativo “é uma ideia partilhada e trabalhada a dois ou a três” (Professora Célia), assim como “é ser capaz não só de ouvir e respeitar opiniões diferentes, mas também saber delegar, partilhar e acatar responsabilidades” (Professora Filomena), em detrimento dos restantes indicadores, conforme ilustra o Gráfico 1:

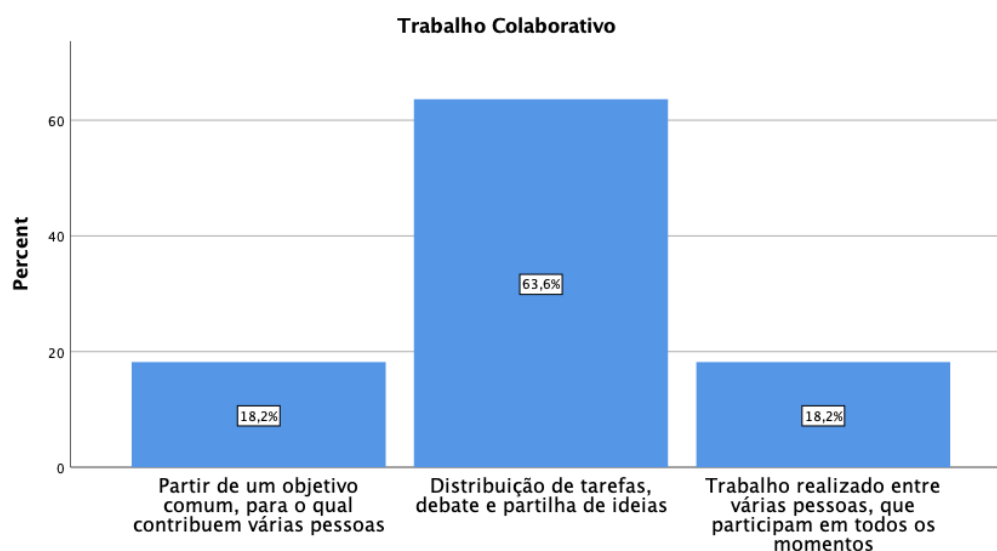


Gráfico 1. Definição de trabalho colaborativo

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa, 2020.

Verifica-se que os professores incorporam no seu discurso concepções refletidas e pertinentes sobre o trabalho colaborativo, ainda que possam carecer de um maior aprofundamento, à luz da perspectiva de alguns autores (ALARCÃO; CANHA, 2013; BARROSO, 1995; DUFOUR, 2011; FULLAN; HARGREAVES, 2001; LIMA, 2002). Por outro lado, segundo Hargreaves (1998), a colaboração pode verificar-se sob a “forma de palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, [...] sugestões a respeito de novas ideias, discussões informais sobre novas unidades de trabalho, etc.” (HARGREAVES, 1998, p. 216), passando pela partilha de materiais, preparação de aulas, definição de critérios e elaboração de instrumentos de avaliação ou discussão de resultados acadêmicos dos alunos.

No que diz respeito aos resultados que emergiram da análise documental, não há alusão à expressão “trabalho colaborativo”, mas encontra-se a referência ao “trabalho de equipa”, e constata-se que a instituição sugere que os professores desenvolvam “trabalho cooperativo” (PE), “cooperando com os restantes intervenientes no processo educativo” (RI), na medida em que “ao trabalharem em equipa centram-se no desenvolvimento das competências gerais do currículo nacional” (PADC), subentendendo-se a existência de uma perspectiva mais instrumental, por parte das lideranças, em detrimento de uma condição orgânica da instituição. Esta perspectiva é notória, também, através da análise das entrevistas, tendo emergido a ideia de que o “trabalho cooperativo” é pouco frequente, o que nos leva a concluir que não é uma prática relevante na cultura profissional dos professores e na cultura da escola, e confirma a percepção que “a cooperação entre profissionais está mais presente no discurso do que nas práticas” (THURLER; PERRENOUD, 2006, p. 357).

Paradoxalmente, a colaboração entre pares é percebida pelos professores e pela instituição como fundamental, cuja principal ideia subjacente é a de que envolve várias pessoas a trabalhar para o mesmo fim. Em primeira instância, é caracterizado pelos professores como o estabelecimento de “um determinado objetivo ou plano de trabalho e esse trabalho ser feito em equipa e por várias colegas” (Professora Amélia). Sendo esta uma perspectiva incipiente, à luz do que advogam os autores como Alarcão e Canha (2013), Canha (2013), Day (2001) ou Fullan e Hargreaves (2001), procurámos aprofundar mais a nossa análise e encontramos a referência à vontade dos professores partilharem todo o processo de desenvolvimento do trabalho, incluindo a participação nas aulas dos pares, sobretudo com pessoas com quem se identificam, conforme pode ler-se no testemunho desta professora: “eu gosto bastante de trabalhar com ela por isso [damo-nos bem], e acho que [...] trabalhamos bem por causa disso” (Professora Célia). Corrobora-se, assim, a teoria de Canha (2013) sobre o trabalho colaborativo acontecer por iniciativa própria e com quem as pessoas se identificam, e também confirma a perspectiva de Perrenoud (2002), sobre o facto de os professores não conhecerem o trabalho dos colegas, ainda que se encontrem em salas contíguas, e sublinha a preocupação destacada por Lima (2001), sobre a estagnação provocada pelo trabalho colaborativo entre pares que se conhecem bem e com quem se identificam.

A avaliar pela análise das entrevistas, percebemos que a colaboração (segundo o entendimento de cada professor) é percebida como uma prática fundamental: 54,5% de incidência no reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, contrapondo com os 14,5% de incidência nos desafios colocados à colaboração entre pares, que se desenvolve tanto por iniciativa dos professores (10,9 %) como a pedido das lideranças (9,1%) e assume um cariz informal (10,9%), na perspectiva dos entrevistados. Estas evidências sugerem que os docentes trabalham em conjunto, o que não significa que trabalhem colaborativamente, à luz do que advogam os autores convocados na revisão de literatura apresentada, assim como nos permite confirmar a ausência de “profissionalismo colaborativo”, como é entendido por Hargreaves (2019, p. 614): profissionais de todos os níveis de ensino, que trabalham juntos e partilham conhecimento, competências e experiências, com o objetivo de “melhorar o desempenho dos alunos e o bem-estar dos alunos e funcionários”.

A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO TRABALHO COLABORATIVO

Todos professores entrevistados confirmaram a importância da colaboração entre pares, evidenciando que esta contribui para a aprendizagem entre professores, entreajuda e partilha (51,9%, de acordo com o Gráfico 2), tendo sido referido que aprendem “imenso uns com os outros e o trabalho dos colegas pode ser muito útil para nós, mas o nosso trabalho também pode ajudar o dos colegas e acho

que isso é fundamental” (Professora Amélia), já que “não faz sentido cada um estar a trabalhar isolado e sozinho” (Professora Célia), porque “permite articular conteúdos de várias áreas disciplinares e intercâmbio de estratégias” (Professora Filomena). Além disso, como refere outra professora: quando “tenho assim uma ideia, depois quero implementar com os meus alunos e é importante saber a opinião das outras pessoas e até a experiência dos outros” (Professora Célia). Deste indicador, subjaz a noção da importância da observação de aulas/ participação dos pares: “olha, vem ver a minha aula, eu vou ver a tua aula...Esta abertura, porta aberta” (Professora Célia), considerando-se como “uma mais-valia” (Professora Célia) “estar alguém contigo que até possa ir e ajudar” (Professora Célia), reconhecendo ser vantajoso que haja “professores que se sentem mais confortáveis em ter outra pessoa na sala de aula e até pedem a tua ajuda” (Professor Bruno).

É fundamental que haja vontade e disponibilidade para realizar práticas em comum com os pares, como a que foi referida por uma das participantes: “Apresentamos aulas nossas nas turmas dos colegas e vice-versa” (Professora Filomena). Estes dados permitem-nos validar a perspectiva de Perrenoud (2002) sobre uma das esferas da profissão docente: o processo de ensino na sala de aula acontece sem que professores que trabalham lado a lado conheçam efetivamente o trabalho uns dos outros, conclusão corroborada pelos resultados das investigações levadas a cabo por diversos teóricos, como Day (2001), Dufour (2011), Hargreaves (2019), Lima (2002) ou Little (1990).

De fato, a docência compartilhada, onde se inserem práticas como as que são enunciadas pelos professores, inscreve-se “numa das modalidades de trabalho colaborativo com maior potencial para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (LEITE; PINTO, 2016, p. 80), no entanto, não constitui a regra nem abrange a maior parte dos professores da escola onde se realizou a investigação.

Os professores referem também a importância da colaboração entre pares como um meio para alcançar resultados mais enriquecedores (22,2%), tratando-se de “um resultado que não seria possível fazer sozinho” (Professor Bruno), e como sendo “mais positivo porque as ideias são complementadas e trazem resultados mais ricos” (Professora Filomena), culminando em “projetos mais ricos, mais criativos, mais inovadores” (Professora Ester). Para além disto, consideram a colaboração como um elemento facilitador do trabalho dos professores, favorecendo a aprendizagem dos alunos (22,2%),

“porque às vezes estamos a fazer exatamente as mesmas coisas, cada um na sua “capela”. Esse trabalho seria facilitado se partilhássemos mais esse trabalho, se colaborássemos mais uns com os outros. Eu acho que o trabalho colaborativo seria um facilitador das aprendizagens dos alunos” (Professor Bruno).

O trabalho colaborativo, a ser realizado nos moldes em que os participantes o percebem é visto como “uma vantagem extraordinária”, que permite “aliviarmos a carga de trabalho uns dos outros” (Professora Dulce), garantindo que “é mais motivante, há um maior envolvimento no trabalho” (Professora Ester). No entanto, parece não haver uma reflexão e comprometimento profundos e efetivos, que revelem um maior empoderamento por parte dos professores, enquanto coletivo, neste domínio. Este empoderamento poderia facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes e melhorar a qualidade da escola uma vez que, considerando que a estrutura é resistente à mudança, os professores tornam-se os principais atores para facilitar ou limitar a interação (LAU, 2021), corporizando o conceito de “teacher agency”.

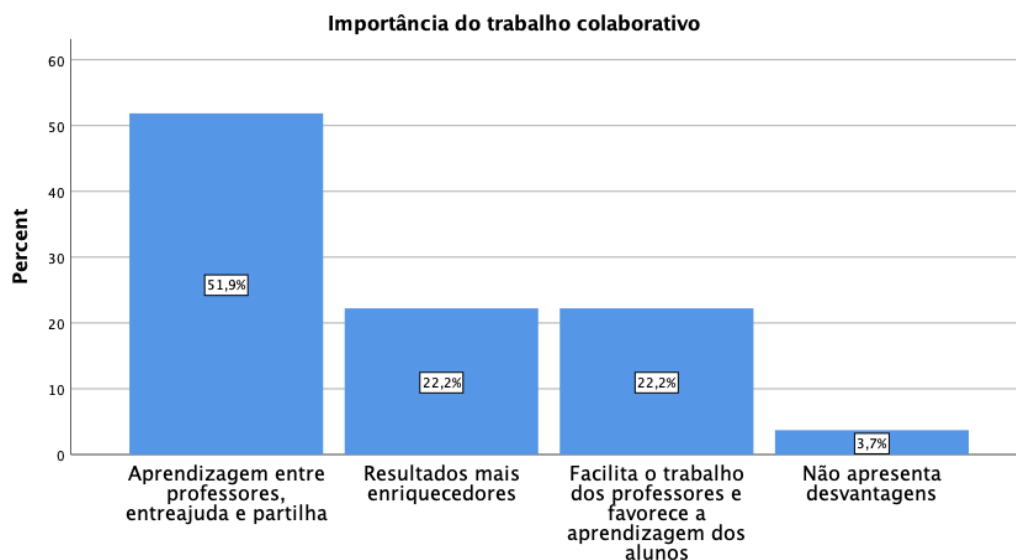


Gráfico 2. Importância do trabalho colaborativo

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa, 2020.

A perspetiva da instituição sobre a colaboração entre pares converge com as perceções dos professores, uma vez que implica uma “responsabilidade partilhada: criar oportunidades de diálogo e partilha de ideias” (PE), torna “o processo de ensino/aprendizagem mais personalizado” (RI), através de “estratégias e atividades adequadas” (RI) que “contribuam para uma eficaz construção de aprendizagens nos domínios do conhecimento, competências e atitudes” (PADC). Perante estas considerações, destacamos aqui um aspeto importante para o trabalho colaborativo, que está associado ao papel das lideranças: a constituição de um espaço democrático, pautado por um espírito de união entre os vários agentes, neste caso entre os professores e as lideranças, que não ficou claro nas entrevistas realizadas.

Na presente investigação, os professores identificaram mais momentos em que fazem trabalho individualizado do que em equipa, comprovando-se que a cultura profissional pode ser “simultaneamente una e plural” (LIMA, 2002, p. 34), pela coexistência de várias subculturas. Face ao exposto, estes professores revelam ter consciência da importância que o trabalho colaborativo poderá ter, não só para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como para o sucesso dos alunos, demonstrando possuir perceções mais amplas sobre colaboração, embora esta noção se traduza, na prática, em momentos pontuais, transportando-nos para o que Lortie (1975) apelidou de “presentism”, na medida em que a ação dos professores se concentra em momentos de curto prazo e “não investem na procura de princípios gerais para informar seu trabalho” (LORTIE, 1975, p. 212, tradução nossa). Esta orientação é entendida pelo autor como inibidora da melhoria da escola, por reforçar uma cultura de individualismo (HARGREAVES, 2010) e não procurar produzir alterações sustentáveis.

OS DESAFIOS COLOCADOS AO TRABALHO COLABORATIVO

A par da importância do trabalho colaborativo entre pares, os professores mencionaram, enquanto maior entrave, a falta de tempo para o realizar (88,9%), constatando que “é preciso tempo para reunir antes, é preciso tempo para planificar estas atividades” (Professor Bruno), “isso precisava que nós tivéssemos a disponibilidade temporal, para podermos fazer essas coisas em conjunto” (Professora Dulce), assegurando ser “muito complicado arranjar um tempo para trabalhar em equipa” (Professora Amélia) e assumindo a “falta tempo para os professores estarem juntos e debaterem ideias” (Professora Filomena). De facto, encontramos este como um dos entraves identificados nas investigações realizadas por Hargreaves (1998), Pinho e Mesquita (2018) e Roldão (2007), conforme apresentado atrás, na Tabela 1.

Tendo sido amplamente referido o indicador referente à falta de tempo dos professores para trabalhar em colaboração, consideramos necessário procurar uma justificação para este facto. Assim, partilhamos as conclusões que apontam no sentido da existência de tempo para realização do trabalho colaborativo, emergentes do estudo realizado por Kaplan e Chan (2012, apud RODRIGUES et al., 2017), em escolas dos EUA. Neste caso, mais de dois terços das escolas que participaram no estudo “apresentaram um dia de dispensa antecipada por semana ou bissemanal, de modo a fornecer oportunidades estruturadas adicionais para o trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional” (RODRIGUES et al., 2017, p. 32), para além de que “um terço das escolas do estudo agendam 15 ou mais dias, quando os professores não estão com alunos, para o desenvolvimento de estratégias de melhoria e de trabalho colaborativo” (RODRIGUES et al., 2017, p. 32).

Assim, parece-nos possível inferir que instituição em estudo não promove a realização de trabalho colaborativo, nomeadamente no que diz respeito ao favorecimento de condições de ordem prática, como a organização dos tempos e dos espaços (MARTINHO, 2018). Esta perceção converge no sentido da opinião de Roldão (2007), uma vez que “dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras” (ROLDÃO, 2007, p. 29). Curiosamente, este parece ser um problema transversal ao sistema educativo português, na medida em que “existe algum desequilíbrio na distribuição dos tempos letivos com uma carga horária excessiva (em comparação com os restantes países [da OCDE])” (RODRIGUES et al., 2017, p. 7).

Nas entrevistas aos docentes, surgiu também referência à diferença de objetivos entre os professores e à falta de proatividade de alguns, o que nos remete, por um lado, para a questão do isolamento dos professores, que lhes confere conforto, proteção e segurança (HARGREAVES, 1998) e, por outro, para a persistência de um sentimento de “conservatism”, assim apelidado por Lortie (1975), uma vez que os professores, sobretudo os “menos proativos” – assim denominados por uma das entrevistadas - denotam “uma preferência por fazer as coisas como eram feitas no passado” (LORTIE, 1975, p. 209, tradução nossa). Segundo Hargreaves (2010, p. 147), este constitui o “obstáculo mais evidente à mudança”, pelo que será também um desafio a digldear nas (e pelas) escolas, na medida em que as inovações produzidas nas escolas acontecem, habitualmente, por meio de projetos que os professores mais proativos desenvolvem (FORMOSINHO; MACHADO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliar pelas perceções, bastante positivas, sobre o local de trabalho e o facto de haver uma relação de proximidade entre os docentes que participaram nesta investigação, concluímos que estes têm facilidade em estabelecer redes de comunicação, ainda que essa disponibilidade não seja sinónimo de interações fortes de colegialidade, uma das características estruturantes da colaboração docente, de acordo com Lima (2002).

Alguns dos docentes que participaram no estudo denotaram uma perspetiva otimista sobre as ligações que se estabelecem entres pares, afirmando que “o trabalho dos colegas pode ser muito útil para nós, mas o nosso trabalho também pode ajudar o dos colegas e acho que isso é fundamental” (Professora Amélia). Foram relatados alguns exemplos de atividades pensadas colaborativamente, às quais é associada a perceção de um impacto positivo junto dos alunos, que se esgotaram nesses momentos, não havendo, portanto, uma cadência que potencie o desenvolvimento destas práticas. A ideia apresentada por uma professora: “vem ver a minha aula, eu vou ver a tua aula...Esta abertura, porta aberta” (Professora Célia) é um excelente indicador de conhecimento sobre desenvolvimento profissional, embora a prática identificada não seja habitual nem se evidencie nos relatos dos restantes participantes, ou se encontre expressa nos documentos orientadores da instituição. Trata-se de uma evidência que corrobora as conclusões de Little (1990) e de Lima (2002), sobre a predominância de “uma raridade progressiva dos modos de interação docente mais complexos” (LIMA, 2002, p. 68). Atesta-se, assim, a convicção de que a cultura colaborativa ainda não está enraizada neste contexto, seguindo a tendência verificada em Portugal, de acordo com os dados divulgados pela OECD (2018), referentes ao tipo de trabalho colaborativo que os professores portugueses realizam.

O facto de não se encontrarem indicadores, por um lado no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade dos professores num “processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25) e, por outro lado, pelo facto de os docentes não apresentarem consistência nem regularidade no que diz respeito ao trabalho em colaboração com os pares, ainda que se mostrem motivados para tal, leva-nos a concluir que a instituição está, ainda, distante de ser considerada uma “escola reflexiva”, constituída por uma “comunidade aprendente” (ALARCÃO, 2001, 2003), que gera conhecimento sobre si própria e que motiva o desenvolvimento profissional dos agentes envolvidos.

Por outro lado, sendo evidente esta disponibilidade dos professores participantes para aprender com os outros, assim como a motivação demonstrada para se desinstalar da posição de profissionais solitários, consideramos que emergem daqui disposições pessoais favoráveis à criação de “comunidades de professores que partilham e enriquecem as suas práticas e recursos, tal como colaboram no sentido do seu crescimento profissional”, conforme refere Schleicher (2020, p. 6, tradução nossa). Seguindo esta linha de raciocínio, podemos encontrar indicadores dos princípios essenciais à colaboração entre os professores, preconizados por Alarcão e Canha (2013) a partir da teoria bronfenbreniana: (i) a relação afetiva, notada pelo reconhecimento da afinidade como critério de escolha dos colegas com quem trabalham em colaboração, ainda que esta seja uma condição controversa, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional; (ii) a reciprocidade, visível pelos resultados vantajosos que os professores identificam para todos os que trabalham em colaboração, e pela disponibilidade que os docentes manifestam em trabalhar com os pares; (iii) e o equilíbrio de poder, evidenciado pela igualdade de influência e de papéis que os professores reconhecem que todos podem ter nos processos de trabalho colaborativo. No entanto, quando se confrontam as perspetivas dos professores com as da instituição, conclui-se que não existe uma cultura de “profissionalismo colaborativo” (HARGREAVES, 2019) enraizada, quer ao nível dos professores, quer ao nível da escola.

A maior limitação identificada relativamente ao exercício de trabalho colaborativo foi o fator tempo, como vimos na secção anterior, o que nos leva a concluir que a forma como a escola está organizada constitui, ela própria, um obstáculo à colaboração entre os docentes, na medida em que os horários letivos não deixam espaços livres, comuns, para o trabalho colaborativo. Este é um fator preponderante e transversal a grande parte dos estudos realizados no campo do trabalho colaborativo, de acordo com a revisão de literatura realizada. Por outro lado, a investigação sugere que este não pode constituir um entrave suficientemente forte que impossibilite o exercício de uma colaboração efetiva (HARGREAVES, 2019). No discurso dos professores surgem também, como fatores inibidores da colaboração, a extensão e a rigidez do currículo, para além da tradição de individualismo no trabalho docente. Verifica-se que a tradição, aliada à resistência ao trabalho colaborativo, cria um forte atrito ao trabalho colaborativo, quer “pela resistência aos movimentos gerados pelas novas conceções, seja ainda pelo aumento de trabalho ocasionado quando não são propiciadas as condições adequadas ou mesmo pela dicotomia expressa pelas orientações governamentais” (LEITE; PINTO, 2016, p. 83).

Questionados sobre a forma como se organizam para realizar trabalho colaborativo, quase todos os participantes referiram que este acontece entre colegas do mesmo departamento ou ciclo de ensino e dois referiram que a colaboração se desenvolvia entre colegas que tinham afinidade entre si, por se identificarem em vários aspetos. Esta é uma característica encontrada comumente nos trabalhos realizados em colaboração, embora a investigação sugira que se trata de uma condição que dificulte a mudança, uma vez que as pessoas próximas tendem a pensar de uma forma semelhante (LIMA, 2001; HARGREAVES, 2019).

Conclui-se, portanto, que estes professores desenvolvem a sua prática mediante uma “cultura balcanizada” (HARGREAVES, 1998), ainda que se encontrem alguns momentos de colaboração que, por serem pontuais, não constituem uma forma de viver (n) a escola. Este tipo de cultura pode inibir a evolução para um grau mais elevado de colaboração, fomentador de uma escola como comunidade de aprendizagem (LIMA, 2002; TINOCA, RODRIGUES, MACHADO, 2015). Constatase, assim, que as culturas dos professores são, ainda, bastante complexas e estão demasiado enraizadas em conceções “des”: “des”atualizadas, “des”contextualizadas, “des”motivadas, que precisam urgentemente de ser (re)pensadas e (re)construídas, assentes na ideia de que “os novos modos de

profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Verificou-se, igualmente, que as culturas profissionais que se renovam, baseando as suas práticas na colaboração (como a entendemos ao longo deste trabalho) não constituem a maior parte da realidade nas escolas portuguesas (ROLDÃO, 2007), e o facto de o trabalho colaborativo ao nível interdisciplinar, não ser acompanhado e apoiado, “seja pela direção da instituição escolar, seja pela liderança de alguns professores, acaba por ser afetado e perder a sua vitalidade” (LEITE; PINTO, 2016, p. 89), o que se percebeu que pode vir a acontecer na instituição em análise, afetando as crenças e os momentos de colaboração que já existem.

Não obstante, partilhamos da conceção de Mesquita, Formosinho e Machado (2012), que consideram a colaboração entre professores “como parte integrante da mudança em educação, porquanto que esta, por mais pequena que seja, pressupõe a soma de um conjunto alargado de esforços individuais, mas sustentados em muitos mais esforços coletivos” (p. 10), para além de que é considerada como um dos aspetos mais impactantes na vida profissional dos professores (OECD, 2019), levando-os a demonstrar elevados níveis de eficácia e satisfação, quando comparados com outros que não tenham experimentado um percurso semelhante. Sabendo-se que as escolas onde uma cultura colaborativa é dominante apresentam, não só elevados índices de confiança, como aprendizagens de qualidade (GODDARD; GODDARD, 2007, HARGREAVES, 2003; THURLER; PERRENOUD, 2006), a fraca adesão dos professores a práticas aprofundadas de trabalho colaborativo é uma realidade que se torna preocupante, tendo em conta o impacto previsto da colaboração nas escolas do século XXI.

Porém, torna-se igualmente relevante acautelar a consciência de que a colaboração não é uma panaceia, incorrendo-se no risco de as escolas voltarem a ter os professores fechados nas suas salas de aula e em que as decisões são tomadas numa lógica de “top-down”, pelo que é importante “que os professores colaborem, mas que colaborem bem, e que os líderes da escola e do sistema os capacitem e se capacitem para isso”. (HARGREAVES, 2019, p. 618, tradução nossa). Por outro lado, para que a interação seja efetiva e o profissionalismo colaborativo se desenhe de forma mais vincada nas escolas, é necessário reforçar e evidenciar o papel do professor – “teacher agency” – a um nível sistémico, que “pode servir de suporte e ser um catalisador para o desenvolvimento profissional através da colaboração” (LAU, 2021, p. 530, tradução nossa).

Importará, face aos resultados apresentados, continuar a estudar como ocorrem as interações entre professores em contextos específicos, como forma de fazer face a habitus profissionais arraigados e à adoção de abordagens investigativo-formativas contextualizadas e organizacionais de estímulo à colaboração entre professores, permitindo responder e acompanhar os desafios e o inevitável período de mudança a que se assiste a nível global, sobretudo motivado pela pandemia de Covid-19, assim como pelas alterações climáticas, pelo aumento do fluxo de migrantes e refugiados, ou pela revolução digital .

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. – Portugal e pelo Fundo Social Europeu por meio de bolsa de investigação com referência nº UI/BD/150761/2020.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Manuel Bernardo. *Supervisão e Colaboração - Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, 2013.

BARROSO, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Orgs.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55. Lisboa: APM, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CANHA, Manuel Bernardo. *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. 2. Tese (Doutorado em Didática e Formação – Supervisão). Universidade de Aveiro, 2013.

CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Óscar. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, pp. 81-98, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>>. Acesso em: 22 out. 2021.

COOKSON, Peter W. The challenge of isolation and professional development. *Teaching Pre K-8*, 36(2), pp. 14-16, 2005.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DUFOUR, Richard. Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), pp. 57-61, 2011.

FIALHO, Isabel; SARROEIRA, Laura. Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação: Temas e problemas*, 9, 2012. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8187>>. Acesso em: 22 out. 2021.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica, *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, Jan/Jun 2008, 5-16. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 22 out. 2021.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.

GODDARD, Yvonne L.; GODDARD, Roger. A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers' College Record*, 109, pp. 877-896, 2007. Disponível em: <<https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=12871>>. Acesso em: 22 out. 2021.

HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.

HARGREAVES, Andy. Presentism, Individualism, and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A Sociological Study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), pp. 143-154, 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>>. Acesso em: 22 out. 2021.

HARGREAVES, Andy. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), pp. 603-621, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>>. Acesso em: 22 out. 2021.

LAU, Ivy. Comparison of teacher agency for collaboration within and across curriculum teams. *Teacher Development*, 25(4), pp. 515-533, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1942971>>. Acesso em: 22 out. 2021.

LEITE, Carlinda; PINTO, Carmen Lascano. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, pp. 69-91. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/102379>>. Acesso em: 22 out. 2021.

LIMA, Jorge Ávila de. Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 97-122. 2001.

LIMA, Jorge Ávila de. *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, Jorge Ávila de. O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), pp. 57 - 84, 2004.

LITTLE, Judith Warren. The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), pp. 509-536, 1990.

LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARTINHO, Maria Helena. A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. *Revista Thema*, 15, pp. 1-4, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/870>>. Acesso em: 22 out. 2021.

MESQUITA, Elza, FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In SIMPÓSIO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, VII (Orgs.). *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

OECD. *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Paris: OECD, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2021.

OECD. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>>. Acesso em: 22 out. 2021.

OECD. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9df37303-en>>. Acesso em: 22 out. 2021.

PERRENOUD, Philippe. *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa Editores, 2002.

PINHO, Ana Sofia; MESQUITA, Luciana. Desenvolvimento profissional e colaboração na escola: dois estudos em diálogo. *Revista Internacional de Formação de Professores*, pp. 122-154, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1191>>. Acesso em: 22 out. 2021.

RODRIGUES, Ana; RAMOS, Filomena; RODRIGUES, Isabel; GREGÓRIO, Maria do Carmo; FÉLIX, Paula; PERDIGÃO, Rute; FERREIRA, Sílvia; ALMEIDA, Sílvia de. *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação: Lisboa. 2017. Disponível em: <<https://www.cnedu.pt>>. Acesso em: 22 out. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, pp. 24-29, 2007.

SANCHES, Maria de Fátima. Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (Orgs.). *Liderança e estratégias nas organizações escolares*, pp. 45-64. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SCHLEICHER, Andreas. A learning culture for the digital world - something to learn from Moscow? *Teacher*, 14(2), pp. 5-7, 2020. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/teacher_india/25/>. Acesso em: 22 out. 2021.

SILVA, José Castro; SILVA, Manuela Marques. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 87-109, 2015. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7733>>. Acesso em: 22 out. 2021.

THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, pp. 357-375, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/BkPnp79mDr856j8jScg7pVJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22 out. 2021.

TINOCA, Luís; RODRIGUES, Filomena; MACHADO, Elsa. Da supervisão colaborativa às comunidades de prática: Um percurso de aprendizagem transformativa. In: MOREIRA, Maria Alfredo, FLORES, Maria Assunção; OLIVEIRA, Lia Raquel, (Orgs.) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, pp. 104-115. Ramada: Pedago Editores, 2015.

YIN, Robert. *Applications of case study research*. Beverly Hills: Sage Publishing, 1993.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Daniela Semião concebeu o estudo, fez a recolha e análise dos dados, procedeu à redação do texto e participou na discussão dos resultados.

Luís Tinoca contribuiu para o design do estudo, discussão dos dados e revisão do texto.

Ana Sofia Pinho contribuiu com a leitura crítica e revisão do texto.

Todos os autores aprovaram a versão final para publicação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.