

UNIVERSIDADE ABERTA
Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre
os professores
Estudo de um caso**

VOLUME I

Ana Paula Santana de Oliveira Correia

Sob a orientação da Professora Doutora Alda Pereira,

Outubro de 2007

Agradecimentos

A realização deste trabalho só se tornou possível dada a colaboração e contributo de várias pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Aos colegas dos departamentos curriculares onde se contextualizou o estudo empírico, pela sua disponibilidade e colaboração sem as quais não teria sido possível a realização do estudo.

A todos os colegas que amavelmente aceitaram participar quer nas entrevistas, quer nas sessões de grupo focal.

Às colegas, em especial, que nos momentos menos favoráveis me incentivaram a continuar com o presente trabalho, e que de alguma forma me ajudaram a desenvolver pessoal e profissionalmente.

À Professora Doutora Alda Pereira pela ajuda e apoio e conselhos científicos que prestou, bem como, pela disponibilidade que sempre manifestou.

Agradeço, por fim, ao Henrique, o meu marido, pela partilha e companheirismo ao longo de todo este longo processo, e aos meus filhos, Miguel e Pedro, pelos longos períodos em que estando perto me tiveram algo ausente.

Resumo

Este estudo emerge da necessidade de analisar e compreender o papel dos departamentos curriculares na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, tendo como referência o projecto educativo da escola.

Neste contexto, aborda a dinâmica de trabalho dos departamentos curriculares no processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, particularmente, as formas de interacção e as tipologias de reflexão entre os professores. O estudo pretende encontrar algumas respostas sobre as formas de perspectivar e desenvolver o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola, o que pressupõe a compreensão das dificuldades que se colocam aos processos de colaboração e reflexão nos departamentos curriculares, bem como as condições facilitadoras a essas práticas.

Adoptamos uma metodologia de investigação centrada num estudo de caso de natureza essencialmente qualitativa, de modo a estudarmos em profundidade dois dos departamentos curriculares de uma escola secundária, com o objectivo de compreendermos as formas de interacção e as tipologias de reflexão desenvolvidas no processo de concepção e de implementação do projecto educativo da escola. A informação foi recolhida através de vários instrumentos: observação directa; grupo focal (focus group); entrevistas e análise documental.

Entre as conclusões do nosso estudo, salienta-se a necessidade de reestruturação do modo de trabalho dos departamentos curriculares, de modo a ajudar os professores a se envolverem em processos permanentes e contínuos de reflexão e de discussão em equipa. As dificuldades que se colocam à colaboração e à reflexão passam, grosso modo, pela escassez de tempo e pela organização do modo trabalho dos departamentos onde a acção das lideranças assume especial importância. A criação de uma estrutura de trabalho flexível, intra e inter departamentos, semelhante a um *mosaico fluído*, pode constituir uma oportunidade de os professores se envolverem em equipas que os ajudam na *reflexão sobre, na e pela escola*. A dinâmica desta nova estrutura de trabalho está dependente da existência de um *interesse comum* partilhado por todos, o que requer uma constante negociação de significados, objectivos e processos. A emergência de um novo estilo de liderança que seja capaz de fomentar a confiança, o envolvimento, a participação, o questionamento e a reflexão conjunta é crucial para o desenvolvimento da colaboração e da reflexão entre os professores tendo como referência o projecto educativo da escola.

Abstract

This study stems from the need to analyse and understand the role of the curricular departments in the dynamics of collaborative and reflective work among (the) teachers in the School Education Project framework.

In this context, it addresses the curricular departments work dynamics in the process of conceiving and implementing the School Education Project, namely the different forms of interaction and the reflective typologies among (the) teachers. This study aims at reaching some answers about the different ways to get insight and develop the collaborative and reflexive work among (the) teachers, in the framework of the School Education Project. This implies the understanding of the difficulties that are organic in the collaborative and reflective processes inside the curricular departments, as well as the conditions to make such practices easier.

We have adopted a research methodology centered in a Case Study of qualitative nature, in order to deeply study two of the curricular departments at a Secondary School, with the goal of understanding the different ways of interaction and the reflective typologies which are developed in the process of conception and implementation of the School Education Project. Several instruments have been used to gather the information: direct observation, focus group observation, interviews and analysis of documents.

Among the conclusions of our Case Study, it stands out the need to restructure the way the curricular departments carry out their work, so that it is possible to foster the teachers' involvement in permanent and continuous processes of reflection and group discussion. The difficulties that prevent collaboration and reflection stem mostly from the time shortage and from the work organization inside the curricular departments, where the role of leaderships has special importance. The creation of a flexible work structure, intra and inter departments, similar to a *fluid mosaic* can provide the teachers the opportunity to get involved in teams which can help them with the *reflection about, in and for the school*. The dynamics of this new work structure depends on the existence of a *common interest* shared by all, which requires a constant negotiation of meanings, objectives and processes. The emergence of a new leadership style that is able to foster the confidence, the involvement, the participation, the questioning and the joint reflection is crucial to the development of the collaboration and the reflection among teachers in the framework of the School Education Project.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	10
1.1. A CULTURA DE ESCOLA.....	10
1.1.1. Forma e conteúdo da cultura de escola.....	10
1.1.2 As culturas de ensino.....	11
1.1.3. Culturas de colaboração: formas e significados.....	17
1.1.4. A prática reflexiva nas culturas de colaboração.....	21
1.1.5. As lideranças nas culturas de colaboração.....	23
1.2. O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA.....	26
1.2.1. Conceito e noção de projecto de escola.....	26
1.2.2. O projecto educativo no contexto português.....	28
1.2.3. A concepção realização e avaliação do projecto educativo.....	32
1.2.4. Classificação e tipologias do projecto educativo de escola.....	37
2. DEPARTAMENTO CURRICULAR E PROJECTO EDUCATIVO.....	43
2.1. As culturas de ensino nos Departamentos Curriculares.....	46
2.2 O papel do Departamento Curricular na concepção e implementação do projecto educativo da escola.....	49
2.3 Os constrangimentos à cultura de colaboração.....	51
2.3.1 As limitações do contexto organizativo.....	51
2.3.2 A balcanização.....	58
2.4 A participação e as culturas de colaboração na escola.....	61
2.5 As implicações das culturas de ensino e do contexto na prática reflexiva.....	65
2.6 Mudança versus resistência.....	68
II PARTE – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	74
1. ENUNCIADO DO PROBLEMA.....	75
2. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	76
3. PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	80
3.1. Objectivos e questões de investigação.....	80
3.2. Definição da amostra ou selecção do “caso”.....	81
3.3. Breve caracterização da população em estudo.....	82
3.4. As técnicas de recolha e tratamento da informação.....	83

3.4.1. A observação	85
3.4.2. O grupo focal (focus group)	87
3.4.3. A entrevista	89
3.4.4. Os documentos	90
3.4.5. O tratamento dos dados	91
III PARTE – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	96
1. Conceito de Projecto Educativo da Escola	98
2. Trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares ao nível do processo de concepção e implementação do projecto educativo da Escola	107
3. As formas de trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos curriculares .	117
4. As formas de trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos: condições facilitadoras e constrangimentos	126
CONCLUSÃO.....	142
1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
2. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	160

INTRODUÇÃO

O Projecto Educativo de Escola enquanto instrumento de “planificação da acção educativa” e de “construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino” (Costa, 2003a:56) obriga a uma concepção da escola como uma “organização que continuamente se pensa a si própria” (Alarcão, 2002). Ao definir a visão prospectiva e estratégica do que se pretende para a escola e a visão interpretativa da sua missão, o projecto cria a oportunidade, e explora a capacidade dos professores em conjunto, reflectirem sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e as formas de os solucionar. Só nesta concepção o Projecto Educativo de Escola fará sentido, e permitirá à escola alcançar a sua autonomia.

Nesta perspectiva o processo de concepção e implementação do Projecto Educativo de Escola é um processo de implicação de pessoas que, em colectivo, de uma forma permanente e contínua, efectuam um questionamento crítico do *status quo* da escola, decidem sobre as soluções de continuidade ou de mudança e avaliam as consequências das suas decisões.

Nesta conceptualização, de Projecto Educativo de Escola, a colaboração e a reflexão entre os professores apresentam-se como uma prática constante e permanente. De facto, o processo de concepção e implementação do Projecto Educativo de Escola enquanto “processo de desenvolvimento organizacional e de viabilização da reflexividade na escola” (Leite e al., 2001) requer a partilha, a discussão, o confronto, a negociação, na procura de um objectivo e *interesse comum*, no sentido de uma verdadeira *cultura de colaboração* (Hargreaves, 1998). Através da colaboração os professores envolvem-se em equipas que os ajudam a reflectir sobre a sua prática, assumindo-se como “práticos reflexivos”, ou seja, como sujeitos que mantêm um diálogo de *reflexão na sobre e pela acção*, numa conversação dialéctica, permanente e contínua que permita experimentar, questionar, agir e reformular.

Os departamentos curriculares, enquanto instâncias de decisão curricular, apresentam-se como uma estrutura de decisão fundamental da dinâmica e do desenvolvimento do processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola. Na perspectiva da escola como uma “instituição curricularmente inteligente”, é no seio dos departamentos que deverão existir condições para que os professores, no processo de decisão e gestão curricular, que constitui o âmago do Projecto Educativo da

Escola, através da participação tenham oportunidade de tomar decisões conjuntas, de partilhar ideias, de confrontar interesses e expectativas, bem como de se envolverem em processos de reflexão crítica. Os departamentos curriculares apresentam-se como espaços privilegiados para o envolvimento e a *participação convergente* (Lima, 1992) dos professores, no processo de concepção e implementação do Projecto Educativo de Escola. Todavia essa participação requer tempo para o diálogo, e para a colaboração, assim como um clima propício à colaboração assente na confiança, na motivação e na comunicação.

Observa-se, contudo, que na prática, na generalidade das situações, os processos de concepção e desenvolvimento dos Projectos Educativos não correspondem “nem a processos mais amplos de construção da autonomia da escola, nem a mecanismos de participação dos actores educativos, nem à partilha de práticas pedagógicas entre os professores” (Pereira, 2006:155), e isto porque as escolas são fortemente condicionadas quer pela cultura docente, quer por características organizacionais e de estrutura que persistem, para além da inovação e da mudança.

No contexto actual, reconhece-se que os departamentos curriculares são assumidos como “órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas curriculares” (Pacheco, 2006: 83). O domínio da lógica burocrática das reuniões de trabalho, associado à imposição administrativa da colaboração entre os professores, bem como, à intensificação e às pressões sobre o trabalho dos professores acabam por limitar as oportunidades de colaboração e de reflexão entre os mesmos, optando estes, na maioria das vezes, por formas de colaboração “confortáveis e complacentes”, pelo “conformismo”, pela “co-optação” ou ainda pelo “individualismo” (Hargreaves, 1998).

Neste sentido não obstante os departamentos curriculares poderem ser estruturas privilegiadas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no quadro do Projecto Educativo da Escola, predominam no seu interior constrangimentos e limitações que acabam por conduzir a uma padronização das tarefas a desenvolver e a uma desvirtualização da identidade de projecto na escola.

Face às culturas de ensino existentes no interior dos departamentos curriculares e às condições do contexto de trabalho, o desafio que se coloca às escolas no processo de concepção e implementação do Projecto Educativo da escola passa pela realização de mudanças significativas ao nível da cultura de escola, em que se fomentem formas continuadas de trabalho em equipa, de tomada de decisões, de partilha de ideias e de

confronto de expectativas e interesses, tendo em vista objectivos e interesses comuns que se partilham.

A introdução da identidade de projecto na escola passa pela mudança educativa, mas para que esta tenha sentido é necessário acima de tudo, conceber os professores como “aprendizes sociais” negando a tendência de identificá-los como simples “aprendizes técnicos” (Hargreaves, 1998). O professor é a chave fundamental para a concretização da mudança (Thurler, 1994), o que significa que ao envolvermos os professores no processo de tomada de decisão, na revitalização ou inovação das estruturas existentes, e ao suscitarmos a análise, a discussão e a reflexão crítica, estamos a ganhar os professores para os esforços de mudança e conseqüentemente a favorecer a criação de uma verdadeira cultura de colaboração. O desafio que se coloca passa por “reformular as estruturas da escola (...) de forma a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente como uma comunidade” (Hargreaves, 1998:130)

Esta forma de conceber e gerir o Projecto Educativo vai exigir alterações ao nível da cultura e do contexto organizacional da escola, porquanto, numa perspectiva cultural, acreditamos que é actuando ao nível da própria cultura de escola que os professores serão capazes, por si próprios, de mudar enquanto comunidade.

A problemática do Projecto Educativo da Escola enquanto instrumento dinamizador do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores é, na nossa opinião, um dos aspectos fundamentais à criação de uma identidade de projecto na escola, susceptível de contribuir para a inovação e para a mudança, conduzindo a uma nova *gramática de escola* (Bolívar, 2003).

A escolha desta temática e, em particular, do papel dos departamentos curriculares, enquanto estruturas de decisão curricular, na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no processo de concepção e implementação do Projecto Educativo da Escola, fundamenta-se por um lado, na nossa situação específica de exercício de funções de coordenação de departamento, ao longo de diversos anos, o que tem constituído um centro de interesse e investimento pessoal da nossa parte. E por outro lado, na reflexão que, ao longo dos diversos anos, temos efectuado acerca da importância do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores no desenvolvimento de uma identidade de projecto na escola.

Esta investigação tem ainda os seus fundamentos no propósito de contrariar a burocratização e a ritualização progressiva do Projecto Educativo nas escolas, e evidenciar as formas de organização e as dinâmicas dos departamentos curriculares, no

decorrer da concepção e implementação do Projecto Educativo da Escola, que permitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores e a criação de uma identidade de projecto na escola.

Pelo que, a pertinência desta investigação emerge da necessidade de analisar e compreender a dinâmica de trabalho dos departamentos na concepção e implementação do projecto educativo da escola, particularmente, as formas de interacção e as tipologias de reflexão entre os professores no decorrer do processo. O estudo pretende encontrar algumas respostas sobre as formas de perspectivar e desenvolver o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola, o que pressupõe a compreensão das condições facilitadoras e dos constrangimentos que se colocam ao processo de colaboração e de reflexão nos departamentos curriculares.

É tentar verificar, de que modo, o projecto educativo da escola pode assumir um papel de referente na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores que me leva à realização do projecto de investigação: “Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores – estudo de caso.

Ao pretender compreender, tendo como quadro de referência o projecto educativo, que tipo de trabalho colaborativo e reflexivo é estabelecido entre os professores nos Departamentos Curriculares, e em que medida a sua dinâmica e organização favorece, ou não, formas de trabalho colaborativo, propomo-nos enunciar os principais objectivos do nosso estudo. Assim enunciamos como objectivo geral do nosso estudo:

“Descrever e analisar o papel dos Departamentos Curriculares no incentivar de uma cultura colaborativa na escola, tendo como quadro de referência o Projecto Educativo da Escola”.

Este objectivo geral terá de ser desdobrado em objectivos que contêm algumas especificidades, pelo que destacamos:

- Averiguar a postura dos Departamentos Curriculares na concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo de Escola;
- Identificar e descrever elementos facilitadores e/ou impeditivos da cultura colaborativa;

- Perceber as limitações dos Departamentos Curriculares nos processos de reflexão e colaboração entre os professores.
- Averiguar o papel das lideranças no incentivar da cultura colaborativa.
- Verificar se há ou não evolução, nas práticas colaborativas da escola, em resultado da reflexão efectuada nos Departamentos Curriculares.

Em função destes objectivos surgiram-nos algumas questões de investigação que nos ajudam a enquadrar o foco do estudo:

- Que significados atribuíram os professores ao processo de concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo de Escola?

Com esta questão pretendemos compreender o que entendem os professores por Projecto Educativo de Escola, quais as percepções e representações que os professores têm do PEE enquanto processo, quais os aspectos que consideram mais relevantes na concepção, realização e avaliação PEE, qual o interesse e a necessidade do PEE, assim quais os bloqueios e problemas resultantes da concepção, realização e avaliação do PEE.

- Como é que os Departamentos Curriculares contribuíram para a concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo da Escola?

Com esta questão pretende-se verificar qual o contributo dos Departamentos Curriculares na concepção do PEE, qual a participação dos professores no diagnóstico, qual o envolvimento dos professores na identificação e priorização dos problemas; na definição dos objectivos e perfis de mudança. Pretende-se, também, identificar como é que dos Departamentos Curriculares procedem à implementação e avaliação do PEE, nomeadamente que formas de interacção e tipologias de reflexão se verificam, sobre o que reflectem os professores. Como é que os Departamentos Curriculares poderiam incentivar o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores. Pretende-se ainda identificar qual o papel das lideranças na concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo da Escola.

- Quais os processos de cooperação e de reflexão utilizados pelos Departamentos Curriculares na implementação e avaliação do Projecto Educativo de Escola?

Com esta questão pretende-se compreender a cultura dos professores no seio dos Departamentos Curriculares, identificar quais as formas de colaboração e as tipologias de reflexão que resultaram da operacionalização do PEE, assim como conhecer a percepção dos professores sobre os processos de colaboração e de reflexão mais adequados à operacionalização do PEE.

-Quais os factores que impediram ou dificultaram a cultura colaborativa, na concepção realização e avaliação do Projecto Educativo de Escola? Como reagem os Departamentos Curriculares a esses factores?

Com esta questão pretendemos identificar os bloqueios à cultura colaborativa, quais os factores que impediram ou dificultaram o desenvolvimento da cultura colaborativa, qual a importância desses factores e como reagem os professores a esses factores. Pretende-se, também, identificar o papel das lideranças e dos professores face a estes bloqueios, assim como quais os mecanismos necessários para evitar esses bloqueios.

-Quais os aspectos que indiciam a emergência de uma cultura colaborativa? Até que ponto a tipologia de reflexão, em torno do Projecto Educativo da Escola, poderá potenciar a construção de uma cultura colaborativa?

Com esta questão pretende-se verificar quais os elementos facilitadores de uma cultura colaborativa, quais as tipologias de reflexão que poderão potenciar a cultura colaborativa e até que ponto é possível através da reflexão conjunta na concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo da Escola incentivar a cultura colaborativa.

A apresentação do nosso estudo, para além da introdução e da conclusão, está organizada em três partes: Enquadramento teórico; Metodologia de investigação; Apresentação e discussão dos resultados. Seguidamente passamos a expor uma breve síntese do conteúdo de cada parte.

Na primeira parte é explicitado o quadro teórico de análise da problemática em estudo. Para tal, dividiu-se o enquadramento teórico em dois pontos fundamentais. Um primeiro ponto em que começamos por explorar e desenvolver os conceitos teóricos que julgamos mais pertinentes tendo em conta o estudo a realizar: *os conceitos de cultura de*

escola e de projecto educativo da escola. Na abordagem ao conceito de cultura de escola apresentamos alguns aspectos que consideramos mais importantes à compreensão do nosso estudo, tais como: a forma e o conteúdo da cultura de escola; as culturas de ensino; as culturas de colaboração; a prática reflexiva nas culturas de colaboração; as lideranças nas culturas de colaboração. No conceito de projecto educativo da escola começamos por explorar o conceito de projecto educativo da escola, para posteriormente abordarmos os aspectos relacionados com: o projecto educativo no contexto português; as fases de concepção, realização e avaliação do projecto e, ainda, algumas classificações e tipologias de projecto educativo de escola na perspectiva de vários autores.

No segundo ponto do quadro teórico de análise começamos por apresentar as culturas de ensino nos departamentos curriculares e a sua influência no processo de concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola, assim como, se apontam alguns aspectos do contexto organizativo nos departamentos curriculares. Ainda nesta parte, abordamos os constrangimentos/ dificuldades bem como os aspectos facilitadores ao desenvolvimento de culturas de colaboração. Nesta perspectiva, alude-se à importância da *participação convergente* e da *reflexão crítica* acerca das práticas na construção de culturas de colaboração. Por último, abordamos a mudança e o papel do professor face à mudança assim como exploramos alguns dos dilemas que dificultam o sucesso da mudança com implicações no desenvolvimento profissional dos professores.

Na segunda parte, apresentamos a metodologia adoptada na nossa investigação, na forma de estudo de caso qualitativo. Começamos por enunciar o problema objecto do nosso estudo e, em seguida justificamos as nossas opções metodológicas, explicitando, a opção pelo estudo de caso e por uma abordagem qualitativa, bem como as técnicas de recolha de informação utilizadas. Ainda neste ponto focamos algumas limitações sentidas no decorrer do estudo. Passamos depois à clarificação do plano de investigação, enunciando os objectivos e as questões de investigação, e explicitando os procedimentos de recolha e análise da informação.

Na terceira parte, ao mesmo tempo que apresentamos os dados resultantes do trabalho empírico e da aplicação do dispositivo metodológico traçado, procede-se a uma análise, interpretação e discussão desses resultados. Partindo dos objectivos e das questões de investigação optámos por separar os campos de análise no sentido de procedermos a uma análise mais cuidada. Assim, subdividimos a análise em quatro dimensões. Numa primeira dimensão apresentamos e discutimos as percepções e

representações que os professores têm do Projecto Educativo da Escola, os bloqueios e problemas inerentes ao mesmo, bem como, os aspectos mais relevantes à criação de uma identidade de projecto na escola. Passamos depois à apresentação e discussão do modo como os professores nos departamentos curriculares intervêm no processo de concepção e implementação do Projecto Educativo da Escola; dos bloqueios e constrangimentos a esse processo; bem como, das concepções dos professores relativamente aos modos mais adequados de intervenção no processo. Seguidamente passamos à análise do trabalho colaborativo e reflexivo desenvolvido entre os professores nos departamentos, onde são consideradas as representações que os docentes têm relativamente às formas de interacção e às tipologias de reflexão no quadro do Projecto Educativo da Escola. Por último abordamos algumas das condições facilitadoras, bem como, os constrangimentos ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no quadro do Projecto Educativo da Escola.

Finalmente, como conclusão apresentamos de forma sintética os principais resultados da nossa investigação. Esquematizamos as conclusões em diversos pontos tendo por referência os objectivos específicos e as questões de investigação traçadas inicialmente. Perspectivamos por fim um levantamento de pistas para pesquisas futuras baseadas nesta problemática.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta primeira parte começamos por aprofundar e explorar alguns conceitos e aspectos teóricos necessários a uma melhor compreensão e clarificação da problemática em estudo. Para tal, dividimos o enquadramento teórico em duas partes fundamentais:

Uma primeira em que começamos por explorar e desenvolver os conceitos teóricos que julgamos mais pertinentes tendo em conta o estudo a realizar: *os conceitos de cultura de escola e de projecto educativo da escola*. Na abordagem ao conceito de cultura de escola apresentamos alguns aspectos que consideramos mais importantes à compreensão do nosso estudo, tais como: a forma e o conteúdo da cultura de escola; as culturas de ensino; as culturas de colaboração; a prática reflexiva nas culturas de colaboração; as lideranças nas culturas de colaboração. No conceito de projecto educativo da escola começamos por explorar o conceito de projecto educativo da escola, para posteriormente abordarmos os aspectos relacionados com: o projecto educativo no contexto português; as fases de concepção, realização e avaliação do projecto e, ainda, algumas classificações e tipologias de projecto educativo de escola na perspectiva de vários autores.

Numa segunda parte começamos por apresentar as formas e padrões de interacção existentes entre os professores nos departamentos curriculares e a sua influência no processo de concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola, assim como, se apontam alguns aspectos cuja alteração consideramos, importante, tendo em conta os objectivos do estudo, nomeadamente ao nível das formas de trabalho entre os professores. Ainda nesta parte, abordamos os constrangimentos/ dificuldades bem como os aspectos facilitadores ao desenvolvimento de culturas de colaboração. Nesta perspectiva, alude-se à importância da *participação convergente* e da *reflexão crítica* acerca das práticas na construção de culturas de colaboração e, conseqüentemente, na concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola, numa lógica de projecto *de identidade consensual*. Nesta sequência, apresentam-se algumas propostas de reestruturação da escola, de modo a se desenvolver uma cultura de escola assente na colaboração e na colegialidade e, a construir uma nova *identidade de projecto na escola*.

Por último, abordamos a mudança e o papel do professor face à mudança assim como exploramos alguns dos dilemas que dificultam o sucesso da mudança com implicações no desenvolvimento profissional dos professores.

1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS

1.1. A CULTURA DE ESCOLA

1.1.1. Forma e conteúdo da cultura de escola

Embora a noção de cultura de escola não seja consensual na literatura teórica, podemos afirmar que ela identifica-se com o *ethos* de uma determinada escola e é construída no seu interior conferindo-lhe uma identidade organizacional (Barroso, 1995; Torres, 1997).

Na linha de um paradigma funcionalista, a cultura de escola assume-se como um conjunto de pressupostos, significados e símbolos pertencentes à ordem do simbólico, interiorizados prioritariamente por todos os actores educativos, e aparece como algo objectivo que pertence à ordem interna da escola (Schein, 1985, 1991; Ouchi, 1986; T. Peters e R. Warterman, 1987).

Numa perspectiva de carácter interpretativista (Gregory, 1983; Maanen, 1991; Rosen, 1991) atribui-se um papel importante aos actores organizacionais na construção e reconstrução da cultura, sendo que a cultura passa pela construção da realidade por parte dos actores organizacionais. É nesta perspectiva que Day (2001:127) afirma “a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola”. Neste sentido, Lima (2002:20) salienta que “ as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas”. O mesmo autor apresenta a cultura “não apenas como conjuntos de valores representações e normas, mas também como modos de *acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares* que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho”.

Andy Hargreaves define as culturas docentes como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (1992:217). Para compreendermos o que o professores fazem e porque o fazem, temos de compreender as *culturas de ensino* das quais ele faz parte. Segundo Hargreaves (1998), são as *culturas* de ensino que ajudam a conferir sentido e identidade

aos professores e ao seu trabalho e, por isso, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho.

Hargreaves (1992) diferencia, a este propósito, o conteúdo (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhados por um grupo de professores) e a forma (padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os seus membros) salientando que é através das formas que os conteúdos são realizados, reproduzidos e redefinidos.

As culturas docentes integram, assim, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir entre os professores, daí a importância do estudo das formas de associação e dos padrões de interacção entre os professores de modo a que se possa compreender as culturas e subculturas da escola (Talbert e McLaughlin, 1994; Hargreaves, 1992). Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas, conseguimos entender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos professores e da mudança educativa.

Andy Hargreaves (1992) identifica quatro formas “abrangentes” de culturas docentes: *o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização*, cada uma das quais com implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa.

1.1.2 As culturas de ensino

A cultura do individualismo

A cultura do individualismo é reconhecida por A. Hargreaves e outros como a situação mais comum nas escolas, a qual assenta numa situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores. O isolamento dá aos professores um certo grau de protecção; no entanto, os professores isolados recebem pouco feedback por parte dos outros. Lortie (citado por A. Hargreaves, 1998: 188) associa o individualismo “a qualidades de incerteza e de ansiedade”. Rosenholtz, citada por Hargreaves (*ibidem*), explica que, no individualismo, os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, raramente os professores discutem os trabalhos uns dos outros, ou quase nunca observam as aulas dos colegas nem analisam ou reflectem colectivamente sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho. Neste sentido, a autora refere que o isolamento e a

incerteza dos professores estão associados a “cenários de aprendizagem empobrecidos”, nos quais os professores pouco aprendem com os colegas.

Outras perspectivas de interpretação para o individualismo dos professores colocam a tónica no contexto de trabalho. Flinders, citado por Hargreaves (*ibid*: 191), aponta “três perspectivas diferentes para o isolamento dos professores: o isolamento enquanto *estado psicológico*, enquanto *condição ecológica* do trabalho (no sentido do isolamento físico), e enquanto *estratégia adaptativa* utilizada para conservar recursos ocupacionais escassos”. Para o autor, factores como o tempo necessário para apoio à instrução dos alunos, os constrangimentos associados a turmas grandes e as exigências da avaliação conduzem ao isolamento dos professores numa perspectiva de *estratégia adaptativa*.

McTaggart, citado por Hargreaves (*ibidem*), associa ao “sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática” a falta de colaboração entre os professores. Segundo Hargreaves “o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover” (1998:192).

O mesmo autor apresenta uma tipologia do individualismo do professor, baseada em três tipos de individualismo (1998:193-194):

- a) O *individualismo constrangido* (a condição ecológica de Flinders), que ocorre quando os professores ensinam, planificam e trabalham sós, devido a constrangimentos administrativos ou outras barreiras;
- b) O *individualismo estratégico* (a estratégia adaptativa de Flinders), que se refere aos modos através dos quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualista, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho;
- c) O *individualismo electivo* refere-se à opção de trabalhar a sós como forma preferida de estar e de trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida ou estratégica a exigências ou contingências ocupacionais.

Ao falarmos de individualismo não devemos confundi-lo com a individualidade (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). “A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também

origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (Fullan e Hargreaves, 2001:81).

A respeito do impacto da cultura do individualismo, no desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001) salienta que “se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidade individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo” (2001:128).

A cultura da colaboração e da colegialidade

Nas culturas colaborativas a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas ocupam uma posição central na tomada de decisões colectivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes. Nestas culturas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio. Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas, em consequência, desenvolvem uma confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa.

Como refere Rosenholtz (citada por Fullan e Hargreaves, 2001:83), a colaboração e a colegialidade pressupõem que o “melhoramento do ensino é um empreendimento mais colectivo do que individual e que a análise, avaliação e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores” .

Diversos estudos demonstram as vantagens da colaboração e da colegialidade ao nível dos relacionamentos do corpo docente, da planificação curricular e do ambiente de ensino e aprendizagem (Nias e al., 1989; Nias, Southworth e Campbell, 1992). Desta forma, a criação de relações de colaboração é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas.

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração e colegialidade presume que as relações de trabalho em colaboração entre os professores sejam, segundo Hargreaves (1998:216):

- a) *Espontâneas*, uma vez que partem dos próprios professores enquanto grupo social e poderão ser apoiadas ou facilitadas administrativamente. Estas relações evoluem a partir da própria comunidade e são sustentadas por ela;
- b) *Voluntárias*, pois estas relações resultam não de constrangimentos administrativos ou da coacção, mas antes da percepção que os professores têm do seu valor;
- c) *Orientadas para o desenvolvimento*, uma vez que os professores, ao trabalharem em conjunto para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalharem em iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles estão interessados, estabelecem eles próprios as tarefas e as finalidades do seu trabalho conjunto, em vez de se encontrarem para implementar os propósitos de outros.
- d) *Difundidas no tempo e no espaço*, pois nas culturas de colaboração o trabalho em conjunto não é, na maioria das vezes, uma actividade calendarizada, que seja fixada administrativamente, para ter lugar num tempo fixo e local designado. Nas culturas de colaboração, grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes.
- e) *Imprevisíveis*, dado que, nestas culturas, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Contudo, se reflectirmos acerca dos ambientes e das práticas colaborativas existentes nas nossas escolas, concluimos que a colaboração tem sempre uma natureza *limitada ou restrita* caracterizando-se, frequentemente, por não conduzir à inovação e à mudança. Para que as culturas colaborativas sejam propiciadoras de mudança, “elas precisam de um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. As culturas colaborativas são, muito claramente, organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter”. (Nias et al. citados por Fullan e Hargreaves, 2001:92)

A colegialidade artificial

Na colegialidade artificial, as relações profissionais de colaboração entre os professores são forçadas, recomendadas e, muitas vezes, impostas administrativamente.

Segundo Hargreaves (1998), neste tipo de cultura, as relações de colaboração “existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (*ibid*:219). Pelo contrário, estas relações de colaboração são reguladas administrativamente, partindo de uma imposição administrativa, que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto.

Como referem Fullan e Hargreaves (2001:103), esta cultura “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto”. Estes procedimentos visam criar relações, mais constantes, de colaboração e partilha das suas práticas e experiências entre os professores. A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental.

Apesar da colegialidade imposta administrativamente poder levar ao desenvolvimento de culturas de colaboração, a sua imposição “pecará sempre por se centrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada aparente e precária” (Sanches, 2000:50). A colegialidade artificial pode levar à proliferação de encontros não desejados, nos quais os professores não se sentem envolvidos, funcionando apenas como uma sobrecarga, o que acaba por destruir ou enfraquecer os escassos espaços informais de colaboração já existentes na escola. Os professores colaboram, mas por razões que lhes são externas e que não entendem, podendo mesmo sentir-se violentados, quer na sua privacidade, quer no exercício da sua autonomia. Neste sentido, a colegialidade funciona mais como um mecanismo de controlo dos professores, sendo pouco provável que a qualidade das interações entre os mesmos seja melhorada por esse tipo de medidas.

Assim, a colaboração entre os professores é, como sublinha Hargreaves (1998) “compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível - ao invés de imprevisível nos seus resultados” (*idem* : 234).

A colegialidade artificial apresenta, assim, duas consequências negativas, apontadas por Hargreaves (*ibidem*), como a inflexibilidade e a ineficiência, as quais violam os princípios do juízo discricionário que constitui o cerne do profissionalismo docente.

A cultura balcanizada

A cultura balcanizada é caracterizada por padrões particulares de interação entre os professores em que estes “trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias” (Hargreaves, 1998:240). Esta cultura é, talvez, a forma mais predominante de associação e interação entre os professores, nas nossas escolas secundárias. Segundo Day (2001:129), “os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo.”

A balcanização tem as suas origens nas micropolíticas existentes na escola, onde as diferenças de estatuto ou de prioridades entre as disciplinas “académicas” em detrimento das “práticas” faz emergir na escola “grupos de interesse” em competição. Como refere Hargreaves (1998:242), “os desequilíbrios de poder e de status existentes entre grupos que estão estreitamente delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldades em obter acordos comuns” o que acaba por se reflectir no crescimento profissional contínuo dos professores, com consequências na aprendizagem flexível dos alunos e na capacidade de resposta da escola às inovações e mudanças necessárias num mundo pós-moderno.

Para Hargreaves (1998), as culturas balcanizadas apresentam quatro características negativas:

- a) *Permeabilidade baixa*, pois nestas culturas, os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros. Os professores pertencem predominantemente e talvez exclusivamente a um só grupo, mais do que a qualquer outro;
- b) *Permanência elevada*, uma vez que estabelecidos os subgrupos, bem como a respectiva composição, também tendem a ter uma forte permanência ao longo do tempo;
- c) *Identificação pessoal*, dado que as pessoas, nestas culturas, ficam especialmente ligadas a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define parte da sua vida profissional. Deste modo, a identificação com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com outros;

d) *Compleição política*, em que as subculturas dos professores não são meras fontes de identidade e de significado, sendo também repositórios de interesses próprios. As promoções, o status e os recursos são frequentemente distribuídos e concretizados por via da pertença a estas culturas. As dinâmicas de poder e de interesse próprio existentes no seio destas culturas determinam, de modo importante, a maneira como os professores se comportam enquanto comunidade. (cfr. Hargreaves, 1998:241-242)

Na balcanização, como refere Hargreaves (1998: 255), “o todo é menos do que a soma das partes” pelo que esta, ao reduzir as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros, limita a tomada e consciência de mudança que já existe no seu interior e cria e confirma o mito da imutabilidade dos professores e da escola. (cfr ibid: 247) .

Torna-se, assim, necessário criar condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas que combatam quer o individualismo, quer a balcanização, mas sem cairmos na armadilha da colegialidade artificial.

1.1.3. Culturas de colaboração: formas e significados

A crença na cultura de colaboração, como ingrediente essencial para o *desenvolvimento das escolas e dos professores*, é partilhada por um leque alargado de autores (Rosenholtz, 1989; Nias et al., 1989; Little, 1990; Hargreaves, A., 1992, 1998, Fullan & Hargreaves, 2000, entre outros). Se, por um lado, encontramos na literatura um largo consenso quanto às potencialidades da colaboração, importa também estar consciente das formas e significados que esta pode assumir.

Na prática, a colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes, algumas dessas formas podem reduzir as incertezas dos professores e aumentar a sua eficiência, enquanto que outras apresentam pouca probabilidade de o conseguir.

Little citado por Lima (2002) refere que a maior parte das interacções descritas como “colaboração” são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas. A mesma autora aponta para a necessidade de se distinguir entre formas “fortes” e “fracas” de interacção entre os professores. Assim, identifica quatro tipos de relações colegiais entre os professores. Estes tipos de relações colegiais e as suas implicações para a independência dos professores são descritos por Lima (2002:53) como:

- a) *Contar histórias e procurar ideias*: este modo de interacção compreende um conjunto de trocas “esporádicas e informais”. Os professores procuram, ocasionalmente, ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram, em condições de independência quase completa. Esta concepção, segundo Little, é congruente com a cultura do individualismo, podendo mesmo reforçá-la.
- b) *Ajuda e apoio*: esta forma de interacção acontece nas escolas de modo muito episódico, pois o pedido de conselhos é muitas vezes encarado como admissão da própria incompetência.
- c) *Partilha*: esta concepção passa pela “partilha rotineira de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e de opiniões”. Little observa que, este tipo de interacção e partilha, “é variável na forma e na consequência “ e que os professores podem apresentar aos colegas “amostras seleccionadas” do seu trabalho, que normalmente não são acompanhadas de comentários directos sobre o currículo ou sobre o modo como ensinam.
- d) *Trabalho conjunto*: o termo colaboração é reservado por Little para esta forma de interacção, a qual descreve como “os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência) nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional”.

Contar histórias, prestar e receber ajuda, e partilhar materiais não constituem, na opinião da autora, ameaças à independência dos professores, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*. O trabalho conjunto é, na sua opinião, a forma mais “forte” de colaboração, a qual “implica e cria uma interdependência forte, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão e crítica do trabalho efectuado” (Fullan e Hargreaves, 2001:87).

Hargreaves (1998:211-212) apresenta o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, entre outras, como diferentes formas que a colaboração ou colegialidade pode assumir. Ao referir-se aos significados da colaboração e às suas qualidades, salienta o mesmo autor que “não existe, com efeito, uma colaboração ou a colegialidade «real» ou «verdadeira», mas unicamente formas

diferentes de colaboração ou colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (1998:212).

A literatura mostra-nos que as práticas colaborativas entre os professores se restringem, muitas vezes, a tarefas específicas e delineadas a curto prazo, como a partilha de materiais de recursos ou de ideias, a planificação conjunta e rotineira de unidades, raramente se estendendo aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se de uma forma conjunta no ensino, na observação das aulas uns dos outros ou na investigação-acção. As formas de colaboração que assentam na revisão crítica e reflexiva dos princípios e propósitos subjacentes às práticas, de modo a proporcionar um feedback crítico colectivo sobre o ensino e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, são as menos comuns (Little, 1984, 1990; Leithwood e Jantzi, 1990; A.Hargreaves, 1992,1998).

Deste modo, apesar de serem amplamente reconhecidas as potencialidades da colaboração entre os professores, esta não deixa de apresentar problemas podendo, por vezes, ser “perdulária, nociva e improdutivo para os professores e para os seus alunos” (Hargreaves, 1998:279). A este respeito, Hargreaves identifica formas fracas e improdutivas da colaboração: *confortável e complacente, conformista, artificial (contrived) e co-optativa*.

A colaboração, como já referimos, assume por vezes formas circunscritas e não alargadas, em que as práticas colaborativas centram-se nos aspectos imediatos de curto prazo e práticos, sem que exista, por parte dos professores, uma reflexão sobre os propósitos, o valor e as consequências do que fazem e como fazem. Trata-se, assim, de uma forma mais segura de colaboração que não pressupõe uma prática reflexiva sistemática e, que Hargreaves (1998) apelida de colaboração *confortável e complacente*. Esta forma de colaboração evita a discussão e a reflexão, como referem Fullan e Hargreaves, (2001:100) “ela pode ficar-se por actividades mais confortáveis, como a oferta de conselhos, a troca de dicas, e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica. Tal colaboração não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certas matérias disciplinares, não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina”. Deste modo, a colaboração passa pela consolidação das práticas existentes, pois apresentam-se como mais seguras, e as discussões e os desacordos relativamente aos princípios e práticas de ensino são evitados de uma forma *cómoda*. Nesta perspectiva, segundo Hargreaves (1998), as

culturas de colaboração degeneram em culturas *confortáveis e complacentes*, nas quais a colegialidade pode ser resumida à congenialidade.

A colegialidade artificial ao tentar impor de forma inflexível a colaboração entre os professores, como argumento de combate ao individualismo, pode sacrificar a individualidade e, conseqüentemente, eliminar as oportunidades de expressão da independência e de tomada de iniciativas. Se a colaboração e a colegialidade são apresentadas como resposta ao problema do isolamento dos professores, apesar dos seus efeitos positivos, os paradoxos predominam e “ela pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais” (Fullan e Hargreaves, 2001:25).

A colaboração entre os professores na colegialidade artificial não é automática, estes podem “colaborar simplesmente por colaborar”. Desta forma, o “pensamento do grupo” acaba por predominar, constituindo uma ameaça à individualidade e eliminando o exercício de poder discricionário dos professores, a tomada de iniciativas e de expressão da criatividade pessoal através do trabalho. Neste sentido, a colaboração entre os professores passa por uma *atitude conformista* no que se refere à colaboração imposta.

Por outro lado, a *colegialidade artificial* pode ser entendida pelos professores como uma afronta ao ignorar a cooperação espontânea já existente, podendo até enfraquecer as relações existentes. A imposição, por via administrativa, de momentos de prática colaborativa pode implicar uma sobrecarga de trabalho para os professores reduzindo os tempos e espaços de relações informais entre os mesmos. Na colegialidade artificial os professores podem encontrar-se quando não necessitam, são envolvidos em actividades com colegas que poderão não ser os mais adequados, colaboram em tarefas que não compreendem. Deste modo, a colaboração é afectada e torna-se *artificial*, improdutiva e as energias e esforços dos professores são subaproveitados.

Numa perspectiva micropolítica da vida da escola, em que a colaboração e colegialidade aparecem ligadas ao poder e controlo organizacional ou a constrangimentos administrativos, os professores são, como refere Hargreaves (1998:220) “obrigados ou “persuadidos” a trabalhar em conjunto, tendo em vista implementar as ordens de outros”; neste caso, a colaboração transforma-se em *co-optação*. Deste modo, os professores colaboram, não para o desenvolvimento ou a concretização de objectivos próprios, mas para a implementação de objectivos concebidos por outros. Neste tipo de *colegialidade artificial*, imposta administrativamente, a colaboração não é percebida e interiorizada como necessária por muitos professores, sendo encarada como “uma forma

co-optação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas” (Hargreaves, 1998:214).

Como vimos, a existência de colaboração não deve ser entendida como uma cultura de colaboração, no sentido integral do termo. Como salienta a literatura, é preferível que alguns tipos de colaboração sejam evitados, enquanto outros constituem uma perda de tempo e têm um impacto limitado. Outros ainda podem funcionar como “ponte” no desenvolvimento de culturas de colaboração.

Contudo, dentro de uma visão pós-moderna, podemos chegar à conclusão que as formas de colaboração eficazes não são hoje fáceis de alcançar. Como referem Fullan e Hargreaves (2000:102), “as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor.” Acreditamos, à semelhança dos mesmos autores “que no futuro este é um dos desafios-chave que se colocam ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional”.

1.1.4. A prática reflexiva nas culturas de colaboração

A reflexão sobre a prática é apontada, por diversos autores, como factor fundamental para a aprendizagem profissional dos professores, dando-lhes a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional. (Dewey 1933; Kemmis, 1985; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993).

Os investigadores das práticas reflexivas salientam que a reflexão na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. Como refere Day (2001:53), “para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira, necessitam de se envolver, individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham”.

A verdadeira prática reflexiva ocorre, de acordo com Dewey (1933), quando o professor tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução. Contudo, o mesmo autor acrescenta que o envolvimento do professor em práticas reflexivas implica: *abertura de espírito* para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; *responsabilidade* que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e *empenhamento* para mobilizar as atitudes anteriores.

Nos professores práticos reflexivos podemos distinguir três tipos de reflexão: a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção* (Schön, 1983, 1987, 1992).

A *reflexão na acção* ocorre durante a prática e “remete para o processo de tomada de decisão dos professores enquanto estão activamente envolvidos no ensino” (Day, 2001:54). Este tipo de reflexão centra-se na identificação e na solução rápida de problemas. Segundo Schön, o professor desenvolve uma “conversa reflexiva com a situação” no sentido de proceder a um reajustamento contínuo das práticas. Contudo, neste tipo de reflexão não se verifica uma reavaliação crítica ou uma mudança das práticas.

A *reflexão sobre a acção* desenvolve-se depois da prática, quando esta é revista fora do seu contexto. A reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o que é o ensino e a aprendizagem, constitui um processo que pode levar à mudança de crenças e de concepções, bem como da relação dos professores com o ensino. Este tipo de reflexão como refere (Day, 2001:57), “permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e aprendizagem em termos futuros”.

O professor prático reflexivo deve, ainda, desenvolver uma *reflexão sobre a reflexão na acção* (Schön, 1992), trata-se de olhar retrospectivamente para a acção, reflectir sobre o momento da reflexão na acção. Ao reflectir sobre o que aconteceu, o que observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu, o professor assume “uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática quotidiana dos professores” (Day, idem.:57).

Este tipo de reflexão é uma reflexão proactiva, orientada para a acção futura que, através da compreensão da prática, procura explorar novos problemas e desta forma descobrir soluções e orientações.

Porém, se a reflexão na acção é efectuada de uma forma individual, no contexto de sala, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, devem ser efectuadas num ambiente colaborativo. Com efeito, no processo reflexivo, a presença de alguém que ajude os professores a reflectirem nas suas próprias práticas e um ambiente onde possam discutir e partilhar significados permitem aos professores maiores possibilidades de aprendizagem.

Ao referirem-se aos diferentes tipos de reflexão que os professores desenvolvem sobre a sua prática, Fullan e Hargreaves (2001:118) salientam que “a grande maioria

dos professores reflecte, efectivamente, de algum modo, na sua prática e sobre a sua prática. Mas esta é uma versão fraca da prática reflexiva.” Com efeito, o processo de reflexão individual dos professores sobre a sua experiência pessoal de sala de aula é limitado e, normalmente, não é suficiente para suscitar uma reflexão mais forte e profunda.

Os professores, na reflexão sobre a prática, como refere Day (2001:53), “necessitam de apoio intelectual e afectivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos”, pois, ao reflectirem de forma isolada, “podem não conduzir por si só à confrontação do pensamento e da prática, nem tomar em consideração contextos institucionais e sociais mais amplos, necessários ,enquanto precursores, às decisões sobre a mudança” (Day, idem.:73).

A importância das culturas de colaboração, na prática reflexiva, reside na forma como a reflexão crítica conjunta pode evidenciar outras perspectivas com impacto nas reflexões individuais. De acordo com Hargreaves, “a colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais critica da mesma” (1998:279).

1.1.5. As lideranças nas culturas de colaboração

A literatura mostra-nos que a acção das lideranças é importante no desenvolvimento das culturas colaborativas (Fullan, 1991; Nias et al., 1989; Leithwood e Jantzi, 1990). Segundo Hargreaves (1998:211), “temos assistido a uma cada vez maior defesa de novos estilos de liderança, descritos de modo variável como liderança «instrucional», liderança transformacional e governo partilhado (shared governance)”. Blase e Anderson (1995) identificam três tipos de liderança: normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora que, segundo Day (2001), correspondem respectivamente a três culturas de aprendizagem: a aceitação, a cooperação e a colaboração.

Leithwood, citado por Bolívar (2003:263) propõe uma “liderança transformadora” como modelo de reestruturação da escola. Deste modo, salienta o autor como principais características para o exercício da liderança: os propósitos (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas); as pessoas (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); a estrutura (descentralização de

responsabilidades e autonomia dos professores); e a cultura (promoção de uma cultura própria de colaboração).

Também Fullan (2003) apresenta cinco componentes necessárias à liderança para uma mudança positiva: objectivo moral; compreender a mudança; construção de relações; formação e partilha do conhecimento; criação de coerência, todas elas forças independentes, embora mutuamente solidárias.

Fullan e Hargreaves (2001) apontam, como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança nas quais a tomada de decisões é partilhada de forma colectiva. Os mesmos autores salientam que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam. (*ibidem*:93)”.

Segundo Hargreaves (1998), no desenvolvimento de culturas colaborativas, a “visão” e a “definição da missão” da escola devem ser partilhadas pelas lideranças. É neste sentido que o autor, referindo-se a Fullan, sublinha “quando as visões educacionais se baseiam na perspectiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se, não em visões que iluminam, mas em visões que cegam”(*ibidem*: 263). Quando as “visões” se resumem à “visão do líder”, os professores substituem a colaboração pela cooptação, o que reduz a suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A liderança partilhada e a promoção do desenvolvimento profissional implicam a disponibilidade de recursos destinados à colaboração. A este respeito, Fullan e Hargreaves (citando Smith e Andrews, 1989) referem que “o director que actua enquanto animal político no conselho escolar, que trabalha activamente para conquistar recursos e oportunidades relacionados com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes, pode dar um grande contributo às culturas colaborativas” (idem :155).

As lideranças que permitem desenvolver uma cultura de colaboração são apontadas por Fullan e Hargreaves como as que dão aos professores a possibilidade e a capacidade “de enquadrar os problemas de os discutir, individual e colectivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas” (Fullan e Hargreaves, 2001:93, citando Smyth). Assim, no desenvolvimento de culturas de colaboração, as lideranças devem estimular a partilha de informações, a obtenção de

recursos necessários, a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, assim como ajudar a identificar e a resolver problemas.

Uma liderança facilitadora da mudança e não controladora pode constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, onde os professores são apoiados e incentivados na resolução conjunta de problemas, através de uma reflexão crítica e emancipatória.

Fullan e Hargreaves (2001:145) apresentam-nos um conjunto de orientações para o exercício de uma liderança que pretenda desenvolver um “profissionalismo interactivo” assente numa cultura de colaboração. De acordo com os mesmos autores, a utilização de símbolos e de rituais é especialmente importante para a valorização das práticas colaborativas e das situações de aprendizagem entre os professores. O reconhecimento das diversas formas que o trabalho colaborativo pode assumir é apontado como fundamental para se conseguir desenvolver uma cultura de colaboração. Também os meios burocráticos podem ser utilizados para apoiar e facilitar as culturas colaborativas ajudando a institucionalizar novas estruturas organizacionais favoráveis ao desenvolvimento contínuo. A própria organização da escola pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas. A este respeito, a literatura mostra-nos que os directores podem utilizar a planificação e a calendarização para o desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas (Hargreaves e Wignall, 1989; Hargreaves, 1998; Leithwood e Jantzi, 1990).

Desta forma, Fullan e Hargreaves (idem : 161) apresentam alguns exemplos a serem seguidos pelos directores das escolas, na alteração da organização da escola para o alargamento e desenvolvimento das práticas colaborativas, nomeadamente:

- Disponibilizar tempo para a planificação colaborativa durante o dia de trabalho;
- Preparar os horários dos alunos de modo a permitir que os professores trabalhem em conjunto;
- Manter o desenvolvimento da escola como primeiro ponto da agenda das reuniões;
- Utilizar o tempo de preparação para incrementar os contactos entre os professores;
- Facilitar a criação de tempos de planificação comuns e a realização de reuniões calendarizadas, regularmente, para tratar de questões curriculares;

- Encontrar formas imaginativas de alterar o horário de modo a apoiar o trabalho cooperativo

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

1.2. O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

1.2.1. Conceito e noção de projecto de escola

Mais do que um conceito, o projecto surge, de acordo com Boutinet, como uma “figura emblemática da modernidade” (1990:16), que ao longo do seu percurso foi conquistando os mais diversos sucessos. Também Barbier (1993:19) salienta que vivemos numa “civilização de projectos” na qual o projecto “palavra mágica de promessas parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais”.

A importância do projecto nas mais diversas situações da vida quotidiana conduz-nos segundo Boutinet (1990: 142), a uma taxonomia de projectos que o autor ordena, utilizando como critério o eixo individual – colectivo e que sistematiza em: *projectos individuais; projectos de objectos; projectos de acção; projectos organizacionais; projectos de sociedade.*

Nas sociedades dos nossos dias, o termo projecto tornou-se inseparável da acção e do sentido da acção, quer individual, quer colectiva. Daí que o projecto se apresente, como refere Fontoura (2006:61), como uma “intenção de transformação do real, guiada por uma representação do *sentido dessa transformação, tomando sempre em consideração as condições reais*”. Subjacente ao conceito de projecto está, como salienta Boutinet (1990), uma antecipação do futuro e uma orientação para a acção assim como a perspectiva de mudança concretizável num estado futuro.

No campo da educação, o conceito de projecto está relacionado com o conceito de “reforço da autonomia dos actores e das organizações escolares”. Segundo Barroso (2005:125) “os projectos tornaram-se, assim, numa espécie de micro-ideologias da acção quotidiana, criando sistemas de crenças próprios, para orientar a tomada de decisão dos actores (individuais ou colectivos), em função de determinados princípios ou valores”.

A noção de projecto e, concretamente, de projecto educativo da escola, apresenta como quadro teórico de sustentação: a *teoria pedagógica*, a *política educativa* e a *análise organizacional* (Costa, 1991; citado por Costa 2003a:20).

O projecto educativo da escola deve ser visto como um projecto de referência que orienta a acção das instituições escolares. Este projecto de referência consigna, sobretudo, finalidades e valores que procuram regular a acção dos diversos actores educativos. A este respeito, Macedo (1995) destaca a importância do papel dos actores educativos na dinâmica do projecto educativo de escola. Afirma ainda a autora que “o projecto educativo, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola” (1995:113).

A preocupação em definir, através do projecto educativo da escola, os “perfis de mudança” leva os actores educativos a questionarem-se sobre a sua identidade, sobre aquilo que são ou, gostariam de ser e, como poderiam reduzir a distância entre o que são e, o que gostariam de ser. É através deste questionamento que são definidos os valores que vão inspirar, orientar e conduzir a acção. O projecto educativo adquire, assim, simultaneamente, um valor simbólico para os actores e um valor operativo, na medida em que orienta uma acção concreta a promover.

Costa (citado por Fontoura, 2006:67) define o projecto educativo de escola como um documento de carácter pedagógico que “elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Para uma maior clarificação da noção de projecto educativo da escola, Obin e Cros (citados por Costa, 2003a:55) apresentam-nos os “dez mandamentos do projecto”:

- 1º O projecto de escola é diferente de política de escola;
- 2º O projecto evidencia, explicitamente os valores comuns;
- 3º O projecto introduz uma coerência nas diversas actividades escolares;
- 4º O projecto permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino;
- 5º O projecto define as estratégias para as acções futuras;
- 6º O projecto permite a comunicação do sentido para a acção colectiva;
- 7º O projecto introduz uma gestão participada;

8º O projecto possibilita o controlo dos resultados e a correcção das decisões;

9º O projecto exige a aderência do director da escola;

10º O projecto implica a procura conjunta dos consensos.

Deste modo, podemos afirmar que, o projecto educativo apresenta-se como um instrumento de “*planificação da acção educativa*” e de “*construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino*”, e como tal deverá cumprir as seguintes funções :

- Funcionar como ponto de referência para a gestão e tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- Garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões;
- Ser o ponto da contextualização curricular;
- Servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos;
- Promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola. (cfr Carvalho e Diogo, 1994)

1.2.2. O projecto educativo no contexto português

A origem do projecto educativo de escola está associada a vários factores, entre os quais se destacam razões pedagógicas (heterogeneidade e diversidade de alunos), razões políticas (descentralização e autonomia das escolas) e razões de económicas (associadas ao aparecimento dos projectos organizacionais). Nos sistemas educativos tendencialmente centralizados, como refere Costa, “as alterações quantitativas e qualitativas verificadas na composição dos contextos escolares, as exigências de uma maior eficácia e democratização dos sistemas educativos (nomeadamente de resposta à diversidade através da participação e mobilização dos actores periféricos) levaram ao desenvolvimento de processos de descentralização dos sistemas de administração educacional no quadro das políticas de reforma operadas nos anos oitenta” (2003a: 33).

No contexto português, à semelhança de diversos países europeus de tradição centralizadora, o projecto educativo surge, assim, como uma estratégia dos movimentos de reforma dos sistemas educativos e de reorganização das escolas para responder à crise de funcionamento dos sistemas educativos centralizados, procurando, desta forma, dotar as escolas de uma maior autonomia.

Também Barroso (2005), ao referir-se ao projecto, como instrumento da autonomia dos actores e das organizações, sublinha que “desde o início dos anos 80 do

século passado que se verifica por parte das autoridades escolares, um pouco por todo o mundo, a preocupação de associarem o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino à elaboração e execução de um projecto educativo. A noção de “projecto educativo” tornou-se, por isso, uma referência quase obrigatória no discurso das “reformas” educativas e constitui, hoje, um dos exemplos paradigmáticos da “contaminação” a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais, por efeito da internacionalização da educação e sua regulação transnacional” (2005: 124).

Em Portugal, o projecto educativo de escola começa por ter a sua conceptualização legal definida no Decreto-Lei nº 43 /89, de 3 de Fevereiro. Este apresenta-se como o diploma legal que define, pela primeira vez, um regime de autonomia para os estabelecimentos de ensino e que, aos princípios da democraticidade, da participação e da autonomia das escolas acrescenta a noção de projecto educativo da escola, enquanto espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios. A operacionalização da autonomia das escolas passa, de acordo com este diploma, “pelo exercício, em cada estabelecimento de ensino, de competências específicas nos domínios cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, tendo em conta a elaboração de um projecto educativo próprio”(Costa, 2003a:45-46).

A elaboração do projecto educativo pela escola constitui, desta forma, a questão central do Decreto-Lei nº 43/89, pois, como refere Costa (*ibidem*), “mais do que um documento de apoio à autonomia, mais do que um dispositivo instrumental às novas competências da escola, a noção de projecto educativo aparece, neste normativo, identificada com a própria autonomia dos estabelecimentos de ensino”. Através deste diploma legal, as bases teóricas da problemática do projecto educativo de escola aparecem, pela primeira vez, associadas a conceitos como autonomia da escola, participação, adequação comunitária, responsabilização, diversificação, como podemos verificar no seu preâmbulo:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

A questão do projecto educativo aparece, neste diploma legal, não como mais uma técnica de gestão, mas como o fio orientador de uma nova concepção de escola onde prevalece a dimensão autonómica.

Na sua dimensão instrumental, o projecto educativo, enquanto projecto explícito, aparece ligado a outros instrumentos operatórios de organização e planificação escolar, como traduz o artigo 2º do mesmo diploma:

O projecto educativo, traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.

Todavia, se a ideia de projecto educativo está intimamente relacionada com os conceitos de descentralização e de autonomia das escolas, do ponto de vista do discurso político-legal, o seu percurso tem-se mostrado, como o classifica Costa (2004), *debilmente articulado* levando a que, hoje em dia, o projecto educativo seja considerado um mero artefacto no interior das organizações escolares. “O mesmo poder político-administrativo, que legisla no sentido da centralidade do projecto educativo na gestão das escolas, cria também condições legais para que tal não se verifique - ora legislando mesmo no sentido da sua inoperância, ora mantendo em vigor legislação inconsequente e contraditória” (Costa, 2004:86).

Assim, na opinião do mesmo autor, o primeiro exemplo da desarticulação político-normativa, em matéria de projecto educativo da escola, foi a publicação do Despacho Nº 8/SERE/89, o qual vem atribuir ao conselho pedagógico das escolas, a tarefa, entre outras, de “elaborar, aprovar e divulgar o regulamento interno e o plano de actividades da escola” e “desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola”. Esta iniciativa veio regulamentar a introdução do conceito de projecto educativo num modelo de gestão de escolas que não se enquadrava na “nova concepção de escola” presente no conceito de projecto educativo. Em consequência, criou as condições iniciais “adequadas” para se dar “a burocratização e ritualização progressivas deste tipo de documentos no interior das organizações escolares, devido ao seu carácter de desarticulação com as práticas e com outros documentos institucionais da escola”. A concepção do projecto educativo aparece, desta forma, nas escolas associado “mais a uma lógica da legitimação externa, do que a de um processo participativo, negocial, de adesão colectiva, coerente e articulada com novas práticas” (cfr. Costa, 2004:90-91).

Com o “novo modelo de gestão” instituído pelo Decreto-Lei 172/91, o projecto educativo de escola surge como mais um artefacto no quadro de alterações na morfologia organizacional da escola. Este diploma veio definir o projecto educativo como parte integrante e efectiva dos mecanismos instrumentais e funcionais da nova

estrutura organizacional escolar. Contudo, não obstante as mudanças significativas que o diploma conseguiu em termos da estrutura organizacional da escola, os procedimentos em torno do projecto educativo levaram Costa (2003a) a defini-lo de projecto *ritual legitimador*.

Num estudo acerca da caracterização dos projectos educativos, dos planos de actividades e dos regulamentos internos das escolas abrangidas por este diploma, Afonso, Estêvão & Castro (citados por Costa, 2004:95) referem a desarticulação entre estes três documentos. No caso do projecto educativo, salientam, os mesmos autores, entre outras questões: “a ausência do carácter globalizante, a falta de hierarquização de necessidades e de definição de estratégias, a ênfase na fase diagnóstica, os problemas de consistência interna dos documentos, a diversidade e, por vezes, a contradição nos valores apresentados” (*ibidem*). Logo, o projecto educativo de escola é entendido, pela generalidade das escolas, como uma “inovação instituída” que assume essencialmente um valor simbólico ao serviço de um ritual de legitimação externa, não permitindo a criação de uma verdadeira identidade de escola.

Porém, é o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio que, ao definir o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas do ensino não superior, vai apresentar com maior clareza o teor do “documento” projecto educativo:

O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa. (artigo 3º, do Decreto-Lei 115-A / 98)

O projecto educativo da escola é através deste diploma entendido como um documento de planificação estratégica a longo prazo, que, em conjunto com o regulamento interno e o plano anual de actividades, constituem instrumentos do processo de autonomia.

Contudo, passados nove anos da entrada em funcionamento do Decreto-lei 115-A/98, os estudos realizados, para avaliação externa do mesmo, salientam um estado de frustração relativamente ao desenvolvimento e construção da autonomia por parte das escolas, assente no seu projecto educativo.

Recentemente as mudanças introduzidas na gestão curricular das escolas, nomeadamente, através do Decreto-Lei nº 6/2001, em que a escola se torna território de gestão curricular, através da recontextualização do currículo nacional, remetem-nos para os conceitos de gestão flexível do currículo, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma. Na concepção de uma *nova escola*, esta visão “curriculista” é

necessária e fundamental para uma melhor qualidade da educação, contudo como refere Costa (2004) ela “parece esvaziar de conteúdo próprio e significativo o projecto educativo da escola (...). Em contrapartida, transfere-se a discussão e as opções educativas da escola, agora exclusivamente apelidadas de curriculares, para outro documento, o projecto curricular de escola (...)” (idem:100).

Todavia, é importante reconhecer que, para que o processo de adequação do currículo nacional, à realidade de cada escola, seja cumprido, segundo Leite (2006:75), “é necessário que os professores/educadores tenham conhecimento da ordem da organização e gestão curriculares, conhecimentos sobre o contexto em que a escola está inserida e que vivenciem dinâmicas de trabalho colectivo que permita a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção que se regem por uma intencionalidade comum, e que dão coerência ao fazer educativo de cada um”. Assim a visão “curriculista” não deverá diminuir a importância do projecto educativo, pelo contrário, remeter-nos-á para ele enquanto projecto cúpula de planificação estratégica da escola. Como refere Zabalza (1992:88-90), “o currículo constitui o projecto educativo que desenvolve a escola”.

Podemos, no entanto, concluir que se a ideia de projecto educativo está intimamente relacionada com o conceito de autonomia, só escolas autónomas tem a capacidade de produzir projectos próprios, o que nos leva a afirmar que, também, o projecto educativo da escola “necessita de ser construído numa lógica profissional, que concilie a lógica normativa com a lógica do projecto” (Pacheco e Morgado, 2002: 36).

1.2.3. A concepção realização e avaliação do projecto educativo

Nos últimos anos, a escola tem-se apresentado como um espaço de decisão, onde a emergência de um projecto educativo deve resultar de uma reflexão colectiva sobre o que é a escola, quais as suas funções e os seus desejos para o futuro.

Com o projecto educativo, a escola vai poder conhecer-se e, ao mesmo tempo, garantir a unidade de acção nas suas variadas dimensões, através da identificação dos seus próprios problemas, da definição dos seus desejos e da formulação de uma estratégia de intervenção.

O projecto educativo da escola deve ser visto como princípio fundador de inovação e de mudança, onde os actores educativos se querem orientados, inevitavelmente, para as quatro premissas de base definidas por Boutinet (1990): *a*

globalidade, a singularidade, a gestão da complexidade, a exploração de oportunidades.

Estas quatro premissas vão acabar por se reflectir no processo de concepção, realização e avaliação do projecto, nomeadamente:

- A *globalidade* do projecto encontra-se, simultaneamente, ligada ao fim prosseguido e à diligência desenvolvida para atingir esse fim. Desta forma, não se pode separar o “projecto-visão” do “projecto programa”. A presença da visão no seio do programa permite ao projecto manter a sua exigência de globalidade e, logo, não se deixar reduzir a uma série de objectivos. Através da unidade, não existe separação entre a instância que elabora o projecto e a instância que o executa, mas simplesmente uma gestão das distâncias entre as actividades de concepção e de realização.
- A *singularidade* expressa-se no carácter idiossincrático de qualquer projecto. O projecto pretende sempre ser uma resposta inédita que um actor singular confere a uma situação, ela própria singular. O projecto não pode pertencer à categoria do universal, encontra-se, em contrapartida, estreitamente ligado às categorias do particular e do singular. O(s) autor (es) do projecto, na sua particularidade ou singularidade, apresenta(m)-se com uma história e intenções que lhe são inteiramente específicas.
- A *complexidade* caracteriza os ambientes no seio dos quais se inscrevem os projectos. Desta forma, o projecto revela-se a ferramenta apropriada para gerir a complexidade e a incerteza. O projecto destina-se a gerir situações problemáticas, feitas de interdependências entre vários parâmetros.
- A *exploração de oportunidades*, pois o projecto só pode conceber-se num ambiente aberto, susceptível de ser explorado e modificado. Qualquer projecto pressupõe uma visão pela qual se pensa provocar uma mudança em relação a determinada situação. (cfr Boutinet, 1990:256-259)

Elaborar um projecto educativo constitui uma intenção clara de intervenção e mudança num determinado contexto, o que nos remete, para a importância das sequências das etapas de elaboração do projecto. Boutinet (1990) apresenta-nos três etapas sequenciadas para a elaboração de um projecto : *análise e diagnóstico da situação, o esboço de um projecto possível e a estratégia entrevista.*

Segundo Boutinet (1990), o projecto deve emergir de uma análise “cerrada” da situação, trata-se *da análise e diagnóstico da situação*, através da qual é possível “identificar os diferentes parâmetros a partir dos quais será pensado e concebido o dito projecto”(1990:260) . Esta análise visa descobrir os pontos fracos e fortes da situação, os problemas e as necessidades da escola, assim como as oportunidades existentes de modo a que possam ser definidas as finalidades e os objectivos do projecto educativo, bem como as grandes estratégias de intervenção. “Trata-se, no fundo, de fazer o diagnóstico da situação, o qual incidirá tanto sobre as motivações, expectativas, preconceitos e experiências dos diversos agentes directamente implicados nos processos educativos da escola (*diagnóstico interno*), como sobre os vários círculos que balizam e definem as dimensões que constituem o meio escolar tomado em sentido lato (*diagnóstico externo*)” (Carvalho e al, 1993:32) .

Com a análise vai ser feito o diagnóstico que servirá de base ao *projecto possível*, o qual deverá “procurar um mínimo de coerência em função das finalidades explicitadas, um mínimo de pertinência face à situação analisada” (Boutinet, 1990:262). É através da confrontação entre a “leitura da situação” e as “finalidades e valores” que o projecto adquire um sentido.

Por último, é necessário especificar o projecto através de uma “*estratégia apropriada*”, a qual visa transformar a situação inicial no sentido dos objectivos desejados. “A estratégia é encarregada de governar a acção, no respeito pelo projecto e pelas circunstâncias, contando com um certo número de recursos que se trata de inventariar, com obstáculos a identificar com o objectivo de contorná-los; quer dizer que a escolha estratégica é sempre feita em função de uma dupla referência: o projecto entrevisto, a situação analisada” (Boutinet, 1990: 263).

À fase da concepção do projecto segue-se a *realização* do mesmo, a qual é constituída por três etapas essenciais: a planificação, a gestão dos desvios e a avaliação. De acordo Boutinet (idem: 265), nesta fase, “a gestão do tempo torna-se um imperativo essencial para, a bem, levar a cabo o projecto”, sendo a planificação das diversas actividades uma etapa decisiva na passagem da concepção à realização. “A planificação é o futuro desejado, entrevisto através dos meios apreendidos para o atingir. De tal modo está ligado à estratégia, que se pode falar de planificação estratégica para definir a sequência de etapas que se estendem a montante, em direcção ao projecto, e à sua concepção, a jusante, em direcção à sua realização. A planificação estratégica poderia

ser entendida como uma instância nodal sobre a qual se articula o montante concepcional do projecto e o seu jusante operatório” (Fontoura, 2006: 69).

A colocação em prática do projecto, através da realização de todas as etapas planificadas, implica, continuamente, a gestão dos desvios entre aquilo que está projectado e aquilo que é realizado, os imprevistos, os obstáculos a ultrapassar.

Finalmente, como mecanismo de regulação, temos a avaliação que apreciará sempre as distâncias existentes entre as regras definidas pelo projecto e as realizações efectivas. A complexidade do projecto remete-nos para uma avaliação multicriteriosa, assente quer no processo, quer nos resultados. A avaliação servirá de guia para o projecto ao longo da sua realização, ela impedirá que o “projecto cristalize ou se desactualize”, e procurará analisar quer a eficácia, quer a eficiência, bem como a coerência e pertinência do projecto.

Para Barroso (citado por Fontoura, 2006:71), “a elaboração de um projecto de escola passa por quatro etapas fundamentais: gerar, definir, gerir e avaliar”. A primeira etapa, “*gerar um projecto*”, passa pelo processo de identificação de princípios, valores e políticas que orientam a acção da escola; a segunda etapa, “*definir um projecto*”, passa pela valorização do seu conteúdo e das características que fazem dele um documento orientador. Enquanto que as fases de *gerir e avaliar* correspondem já à execução desse projecto.

Ainda citando Barroso, a mesma autora relembra que “o projecto não é um plano de acção, pelo que se impõe o aparecimento de planos operacionais que caracterizem os objectivos e as estratégias do projecto” (Fontoura, *ibidem*).

Todo este processo de concepção realização e avaliação do projecto educativo de escola, remete-nos para a consideração das *três dimensões* enunciadas por Costa (2003b) como requisitos essenciais ao processo de construção e desenvolvimento sustentado do projecto educativo: *a participação, a estratégia e a liderança*.

A participação

Enquanto processo, o projecto educativo de escola implica sempre uma actuação conjunta e concertada dos diversos actores educativos, assente numa concepção participada e democrática da escola. O projecto educativo é, assim, um processo de participação – negociação que, ao explorar a capacidade colectiva de reflectir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar, permite, como refere Barroso (2005: 128), “passar do «eu», ao «nós», e integrar os projectos

individuais e de grupo num projecto que é colectivo”. Através da negociação, dá-se a “partilha de objectivos” entre a comunidade educativa e assegura-se “a legitimidade das finalidades acordadas transformando-as em referência da acção colectiva da escola” (Macedo, 1995:119).

Por conseguinte, o projecto educativo de escola deve ser concebido, desde a concepção até à realização e avaliação, como um processo participativo onde os actores estão, desde o início, associados à tomada das decisões, caso contrário acabarão por desencadear mecanismos de defesa e de desconfiança, em vez de atitudes de empenho e colaboração. Só neste contexto, o projecto educativo de escola será entendido como o fio orientador da acção.

A liderança

A participação colectiva dos diversos actores educativos remete-nos, por um lado, para a necessidade de criação de um ambiente favorável à mobilização dos actores educativos em condutas de projecto, pois só assim se poderá conduzir à participação, à partilha, à negociação e ao estabelecimento de uma rede de comunicações facilitadora das relações interpessoais e da responsabilização colectiva. Por outro lado, o processo de construção colectiva do projectivo educativo de escola não pode ficar sujeito “à total autonomia, estratégias e interesses dos actores (individuais e grupais), mas decorrer de um processo previamente definido, no interior do qual lideranças expressivas, com visão organizacional, tentam mostrar o caminho a seguir, de modo a introduzirem na organização a necessária visão partilhada” (Costa, 2003a:82).

O desenvolvimento do projecto educativo da escola impõe, desta forma, a existência de líderes facilitadores, na perspectiva de uma liderança transformacional, que conduzam os “professores como profissionais reflexivos” ou “práticos reflexivos” a compreender as situações e a enquadrar e resolver os problemas, de uma forma partilhada.

A estratégia

Enquanto documento orientador da acção, o projecto educativo deve identificar, de forma clara e substancial, as opções de desenvolvimento da escola. Segundo Barroso (2005:127), “o projecto de escola constitui um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo”.

O projecto educativo deve ser visto como um instrumento de mudança, onde se define com clareza o que se pretende mudar e como se pretende mudar. A este respeito, Costa refere que, enquanto documento de planificação estratégica, o projecto educativo deverá definir “as grandes metas, os objectivos, as prioridades de desenvolvimento, as linhas de actuação e a optimização dos recursos, deverá constituir o ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar em ordem à coerência, integração, globalização e unidade da acção educativa” (2003a:56). Quando os “perfis de mudança” não são identificados de forma clara e coerente, de acordo com Escudero Muñoz (citado por Leite, 2003:97), “os projectos educativos de mudança podem resultar inoperantes, por difusos, opacos à crítica (construtiva) por etéreos e potencialmente pouco incisivos na prática”.

Neste sentido, para que as escolas desenvolvam uma dinâmica autónoma e permanente de mudança através do projecto educativo, é necessário que, quer na concepção, quer na gestão e avaliação do projecto, se desenvolva nos actores educativos, concretamente nos professores, atitudes de questionamento e de reflexão sobre a escola, de modo a compreenderem as situações e construírem os dispositivos de acção adequados aos perfis de mudança desejados.

1.2.4. Classificação e tipologias do projecto educativo de escola

Se a ideia do projecto educativo nas escolas está associada ao princípio de autonomia das escolas e ao desejo de melhoria da qualidade da educação, as práticas de concepção e de desenvolvimento de projectos educativos nas escolas mostram-nos uma pluralidade de formas e conteúdos de projectos educativos.

Broch e Cross (citados por Fontoura, 2006:72) identificam quatro tipos de projectos de escola: “*project- visé*”; *o projecto imposto*; *o projecto concebido*; *o projecto mosaico*.

- O *project visé* apresenta-se sem programação, corresponde, no geral, a uma declaração de princípios e apresenta-se sob a forma de uma série de enunciados.
- O *projecto imposto* é elaborado por uma equipa dinamizada pela direcção do estabelecimento. Normalmente, reflecte uma direcção de tipo autoritário e apresenta-se como um projecto do responsável imposto ao colectivo.
- O *projecto concebido* apresenta-se, desde a sua emergência, como um processo participativo. Os actores estão associados à preparação das decisões e a sua

participação no projecto é prioritária. O director é o responsável pela política e pela sua tradução estratégica sendo o dinamizador de um dispositivo de concertação – reflexão.

- O *projecto mosaico* corresponde aos projectos de escola elaborados por diferentes equipas pelo que reflecte a justaposição de vários projectos na mesma escola. Estas equipas não partem de uma problemática comum, nem têm laços entre si. (cfr. Fontoura, 2006:72)

Carvalho e outros (1993), directamente inspirados em Broch e Cross (1989), apresentam uma proposta classificativa de vários tipos de projecto educativo: *projecto de finalidades; projecto autoritário; projecto democrático; projecto misto*.

Tendo presente as várias imagens organizacionais da escola, (*escola como empresa; escola como burocracia; escola como democracia; escola como arena politica; escola como anarquia, escola como cultura*) que, não obstante serem fruto da evolução das sociedades, influenciam, ainda hoje, o modo de interacção das pessoas, aquilo que se espera da escola e a forma como esta se organiza, consideramos importante apresentar a tipologia proposta por Costa (2003a) para a interpretação organizacional do projecto educativo da escola, a que o autor apelidou de imagens organizacionais do projecto educativo da escola.

Na tipologia de Costa (2003a: 71-94) são quatro as imagens organizacionais do projecto educativo: *projecto planificação eficiente; projecto identidade consensual; projecto negociação conflitual; projecto ritual legitimador*

Projecto planificação eficiente

Esta concepção de projecto como planificação eficiente tem por base os pressupostos teóricos das imagens empresarial e burocrática da escola (Costa, 1996). O projecto é entendido como um “dispositivo normativo de formalização dos objectivos da organização escolar em ordem à racionalização da acção educativa”(Costa, 2003a:74).

O projecto assume-se como o documento cúpula da planificação escolar, onde são indicados os objectivos formais e oficiais da escola, de modo a atingir determinados resultados. O funcionamento racional, lógico e eficiente da escola justificam a existência do projecto educativo.

Como sublinha Costa (2003a: 75) estamos perante “uma concepção de projecto educativo entendido como tecnologia racional para a tomada de decisões: é com base

num conjunto sistematizado e coerente de objectivos e de estruturas previamente identificadas que as decisões deverão ser tomadas (...).” Por conseguinte, o projecto educativo é entendido como o instrumento normativo e programático que viabiliza o funcionamento da escola .

Mais do que a mobilização dos actores na elaboração e desenvolvimento do projecto educativo da escola e, conseqüentemente no desenvolvimento da identidade própria da escola, interessa, nesta perspectiva, o projecto enquanto documento formal, que dispõe de objectivos precisos e define indicadores claros de acção. Assim, enquanto produto, o projecto constitui o ponto de referência para os outros documentos de planificação e de programação sectorial da escola, assumindo uma faceta de instrumento de controlo organizacional e de prestação de contas. Na linha de Macedo (1995), estamos perante um “projecto do chefe” ou da sua “equipa”.

Projecto identidade consensual

Esta perspectiva tem como suporte uma imagem democrática e cultural da escola (Costa, 1996), onde se valoriza o consenso, a harmonia, os valores partilhados, as relações informais, na qual projecto educativo, enquanto processo, realça a interiorização da cultura escolar. O projecto educativo é assumido como “um espaço e um tempo que permite desenvolver relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os membros da organização, tendo em vista uma maior coesão e satisfação organizacional e, portanto um melhor funcionamento escolar” (Costa, 2003a:78).

Esta concepção de projecto educativo remete-nos para a noção de projecto enquanto “mecanismo desencadeador de um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e de uma identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma *visão* partilhada do futuro e de uma *missão* a cumprir” (*ibidem*: 79). Com efeito, o processo de concepção do projecto como identidade contribui para a identificação de finalidades comuns e para a construção de elos de identidade entre os actores educativos.

No modelo de elaboração e desenvolvimento do projecto como identidade consensual, cada momento traduz uma oportunidade dos diversos actores educativos colaborarem na construção e desenvolvimento de uma cultura comum. A participação colectiva dos diversos actores educativos constitui uma oportunidade para se desenvolverem culturas de colaboração através do projecto educativo.

Esta imagem de projecto, como identidade e consenso, ao privilegiar o processo, constitui, enquanto documento, um referencial simbólico para a mobilização e identidade da comunidade educativa. Como afirma Obin (citado por Costa, 2003a: 83) “[...] o projecto de escola pode ser entendido como um instrumento de construção do consenso, de elaboração de compromissos. Trata-se de uma forma nova de racionalização, de coerência das acções, de integração das vontades. Nova no sentido em que não passa mais pela via regulamentar, mas pelo consentimento e pela participação dos indivíduos”.

Na linha das concepções de Barbier (1993:57) estamos perante um “projecto de estado”, um “projecto identidade”, ou um “projecto de si” ou na concepção de Boutinet (1990:113) de um “projecto de referência”.

Projecto negociação conflitual

Esta imagem do projecto tem por base uma imagem da escola como arena política. Nesta perspectiva, a escola apresenta-se como uma organização cujos objectivos, estratégias e procedimentos não são, de modo algum, racionais, estáveis ou consensuais mas, pelo contrário, apresentam-se como incertos, instáveis, divergentes e conflituais. Estamos perante “uma concepção de escola como campo de luta onde os diversos actores procuram desenvolver estratégias de influência, processos de coligação e dinâmicas negociais de modo a conseguirem valer os seus interesses individuais e/ou grupais” (Costa, 2003a:84).

Por conseguinte, como processo, a elaboração do projecto educativo de escola decorre “no quadro de uma luta de interesses que os vários grupos desencadeiam entre si com vista à obtenção dos seus objectivos sectoriais, utilizando para tal diversas estratégias de influência e mecanismos de afirmação do seu poder” (*ibidem*). Como produto, este projecto educativo traduz-se num documento que, embora tenha intenção de orientar a vida da escola, dificilmente poderá pretender identificar os objectivos da escola como um todo, na medida em que apenas representa os interesses dos grupos dominantes. Em termos operacionais, este projecto educativo, limitando-se à acção de algumas minorias apresenta, como sublinha Boutinet (1990:114) uma “funcionalidade limitada”.

O processo de elaboração e desenvolvimento deste projecto é, pois, complexo e prolongado, marcado pelo conflito entre diversos grupos de interesses. Contudo, a existência de conflitos pode ser visto de uma forma positiva se, como afirma Costa

(2003a:86), for “estimulado pelos responsáveis escolares como metodologia activa de reflexão sobre os problemas, de identificação de soluções e de propostas, como mecanismo de renovação e de mudança pedagógica ou como espaço para o desenvolvimento de alianças e coligações”.

No entanto, a maioria das vezes, a imagem do projecto negociação conflitual assenta, fundamentalmente, num processo de elaboração complexo, prolongado, comprometido, dialéctico, conflitual, em que os diversos grupos de interesse procuram fazer com os seus interesses sejam tidos em conta.

Projecto ritual legitimador

Esta concepção de projecto educativo tem como referência os pressupostos teóricos da escola como “anarquia”. O projecto educativo tem como objectivo legitimar o funcionamento da organização escolar, pretensamente ao serviço da eficiência, mas que não passa de uma “fachada ritualizada de mitos e cerimónias” (Meyer & Rowan, 1992). O projecto educativo não se assume como instrumento cúpula da acção educativa, pelo contrário, existe a par de outros processos, como os de planificação, de tomada de decisões ou de avaliação. Temos, desta forma, um projecto dificilmente articulado como outros instrumentos da escola de cariz operativo, apresentando-se como um projecto essencialmente simbólico. Nesta perspectiva, o projecto educativo de escola não tem uma função instrumental e operatória, pelo que não é assumido pelos diversos actores educativos como um instrumento orientador e vinculador da acção educativa.

Segundo Costa (2003a:90), “aquilo que o projecto educativo nos poderá oferecer serão objectivos problemáticos, vagos e mal definidos, tecnologias e estratégias pouco claras, improvisadas e elaboradas com base numa participação fluida (Cohen et al., 1972) e que, por isso são caracterizadoras de uma organização debilmente articulada em que a retórica se encontra separada da realidade, a intenção desvinculada da acção, os objectivos desfasados dos resultados e a planificação divorciada da sua concepção prática”. A principal função do projecto é desempenhar um papel ideológico e simbólico, assumindo-se, segundo Gonzalez (citado por Costa, 2003a), como uma “fantasia partilhada de eficácia”, já que procura legitimar o pretenso bom funcionamento da escola, tornando-se um símbolo da boa gestão.

Na elaboração e desenvolvimento do projecto, enquanto ritual legitimador, a participação dos actores educativos é reduzida. Neste processo, o importante é a materialização do projecto educativo num documento formal, o qual é elaborado e

gerido por uma equipa que mostra o seu empenho num projecto aparentemente ao serviço da melhoria da acção educativa.

Assim, esta imagem de projecto, enquanto *ritual de legitimação*, caracteriza-se pela “existência de um documento relativamente ao qual os actores escolares parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática, mas que pretende responder às solicitações e expectativas dos vários agentes sociais, políticos e administrativos que esperam da escola uma imagem de qualidade e de eficácia e que vêem neste documento um dos seus símbolos” (Costa, 2003a:94).

2. DEPARTAMENTO CURRICULAR E PROJECTO EDUCATIVO

Na sequência da crescente complexificação dos sistemas educativos, os movimentos de reforma, iniciados nos anos oitenta, referiam que as mudanças no ensino exigiam uma alteração na estrutura interna da escola, bem como das funções desempenhadas pelos professores.

Assim, o núcleo da mudança educativa pressupunha o redesenhar do modelo organizativo de escola. A uma concepção *racional burocrática* das escolas, o movimento de “reestruturação” contrapõe uma concepção “*orgânica*”, através da qual “uma maior autonomia pode incrementar a competência profissional dos professores e a sua implicação na melhoria, mediante formas comunitárias de participação e colaboração na escola” (Bolívar, 1996; citado por Bolívar 2003:43).

O núcleo central do movimento reformista assenta quer no aspecto estrutural das organizações escolares (descentralização), quer na atribuição aos professores de um papel activo no desenvolvimento curricular.

As mudanças no papel da escola, como território de gestão curricular a quem compete a contextualização do currículo nacional, conduzem-nos a alterações importantes no papel do professor como *gestor do currículo*. Este novo papel pressupõe a valorização da dimensão colaborativa no trabalho entre os docentes, de modo a possibilitar uma gestão integrada dos processos de actuação. “Os professores passam a ser chamados a exercer novas funções, para além do âmbito da acção educativa na sala de aula, concretamente, no que se refere à coordenação pedagógica da escola” (Pereira e outros, 2004:143).

Neste contexto, face às novas exigências curriculares, surge uma nova estrutura pedagógica e organizacional da escola, *o departamento curricular*, a quem compete contextualizar o currículo nacional à realidade específica da escola, com consequências a vários níveis, designadamente, na coordenação do trabalho dos professores.

No contexto português, as alterações na estrutura pedagógica e organizacional da escola decorrem quer da publicação da Lei de Bases, quer dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que apresentam novas perspectivas de reestruturação para a escola.

Com a publicação, numa primeira fase, do Decreto-Lei 172/91 e, posteriormente, do Decreto-Lei 115-A/98 (com as alterações dadas pela Lei 24/99), o departamento

curricular surge como “uma estrutura de coordenação vertical dos professores de uma mesma disciplina (intradisciplinar), mas cujo cariz mais inovador reside no facto de possibilitar a coordenação horizontal dos professores de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar)” (Pereira; Costa; Neto-Mendes, 2004:145).

O Decreto Regulamentar nº 10/99 vem definir as competências dos departamentos curriculares, reafirmando a importância do seu papel no desenvolvimento das medidas de reforço da articulação interdisciplinar e curricular.

O departamento curricular, pelas competências que lhe são atribuídas na gestão e tomada de decisões acerca do currículo, surge como um órgão central na escola, capaz de envolver os professores na tomada de decisões e de promover o trabalho colaborativo entre os mesmos. “No plano estrito das orientações para a acção (Lima, 1992), podemos afirmar que os departamentos curriculares terão aparecido com o intuito de operacionalizar uma perspectiva mais integradora do currículo, contribuindo para a emergência de uma nova “mentalidade curricular” que visa ultrapassar a cultura organizacional escolar baseada na especialização disciplinar, necessariamente fragmentadora” (Pereira; Costa; Neto-Mendes, 2004:145).

Todavia, no contexto actual, reconhece-se que os departamentos são assumidos como “órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas curriculares” (Pacheco, 2006:83). Contrariando as concepções de maior participação e colaboração dos professores na tomada de decisão, preconizadas pelo movimento de descentralização e autonomia das escolas, não se verificam no interior dos departamentos “momentos efectivos de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas (...) não há uma prática sistemática e regular de fazer este tipo de trabalho em conjunto, nem durante as reuniões de departamento, nem em momentos menos formais” (Pereira, Costa, Neto-Mendes, 2004:153-154).

Apesar dos apelos à colaboração que o movimento de “reestruturação” da escola pressupunha, as formas e os padrões assumidos pelas relações que os professores, em geral, estabelecem entre si têm-se “pautado por uma <<matriz individual>> (sobretudo pelo peso que a <<aula>> tem no seu desempenho)” (Neto-Mendes, 2004 : 122).

Desta forma, os departamentos curriculares apresentam-se, como sublinha Pacheco, como “instâncias de controlo formal, fortemente valorizadas no contexto da organização”, o que reforça a sua dimensão burocrática.

Enquanto instância de decisão curricular, o departamento curricular revela-se uma estrutura de decisão fundamental da dinâmica e do desenvolvimento do processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola. No entanto, a investigação mostra-nos diversas dificuldades, incongruências e contradições relativamente à forma como os professores se organizam, no interior dos departamentos curriculares, no trabalho de concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola.

O domínio da lógica burocrática nas reuniões de trabalho formais do departamento, associado à prevalência de uma cultura de individualismo, bem como à imposição de administrativa da colaboração entre os professores, conduz-nos a uma desvirtualização da *identidade de projecto na escola*. A burocratização e a ritualização progressiva do projecto educativo nas escolas levaram a que, no interior dos departamentos, os procedimentos em torno dele se resumam a um *ritual de legitimação* (Costa, 1997) externa não permitindo a criação de uma verdadeira identidade de projecto.

Deste modo, os projectos educativos “são genericamente mais projectos de planificação pré-activa do que projectos de planificação interactiva, isto é, o projecto educativo constitui um documento que se traduz no cumprimento de uma opção educativa, não respondendo nem a processos mais amplos de construção da autonomia das escolas, nem a mecanismos de participação dos actores educativos, nem à partilha de práticas pedagógicas entre professores” (Pereira, 2006, citado por Pacheco 2006:81).

Neste quadro cultural da escola, os professores entendem o projecto educativo apenas como um documento escrito *de ritualização escolar* (Pacheco, 2006), eminentemente prescritivo, que reproduz uma lógica de conformidade e cuja utilidade é duvidosa, não sendo, assim, entendido como um instrumento de orientação para a planificação das práticas pedagógicas de professores e alunos. Na generalidade das situações, os projectos educativos, elaborados por um grupo de docentes, reflectem essencialmente preocupações de carácter formal, “não correspondendo, deste modo, à apropriação por parte dos actores educativos em geral, da ideia de que o projecto educativo também lhes pertence, e sobretudo que deles dependem as noções de mudança e inovação das práticas educativas, pois estas não se operacionalizam simplesmente por determinação legal” (Pereira, 2006; citada por Pacheco, 2006:82).

Acresce, ainda, que as mudanças introduzidas no âmbito da gestão curricular pelo Decreto-Lei nº 6/2001 conduziram a uma diversidade de conceitos, como projecto

educativo da escola, gestão flexível do currículo, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma, para os quais, como referem Ramos e Costa (2004:94), “a falta de formação específica dos que em última instância gerem o currículo (os professores), aliada à escassez de hábitos de trabalho em equipa e à centralidade da decisão educativa que (ainda) caracteriza o sistema educativo português”, constituem obstáculos à sua compreensão por parte dos professores, verificando-se, na maioria das situações, uma desarticulação e uma compartimentação entre os diversos projectos.

“Esta compartimentação temática (mais própria das lógicas académicas do que da acção prática) tem vindo a induzir nas escolas situações de desarticulação e descoordenação decisional associadas a processos de “canabalização” dos documentos em causa” (Costa, 2004:101).

Podemos concluir, desta forma, que é fundamental a criação de condições de cultura de escola que conduzam à participação, à partilha, à colaboração e à reflexão crítica entre os professores, intra e extra departamento, na concepção e implementação do projecto educativo da escola. A mudança das práticas dos professores requer alterações ao nível da cultura de escola porquanto, numa perspectiva cultural, acreditamos que é sobre esta que se deve actuar, o que torna possível que os professores, por si, sejam capazes de mudar, enquanto comunidade.

2.1. As culturas de ensino nos Departamentos Curriculares

Apesar de a colaboração, entre os professores, na tomada de decisões e na solução de problemas ser apontada como a “pedra angular das organizações pós-modernas”(Hargreaves, 1998), as formas e os padrões de interacção existentes entre os professores nas escolas e, em concreto, nos departamentos curriculares, tem-se desenvolvido, na maioria das situações, de forma artificial e controlada, optando os professores pelo isolamento e individualismo.

A estrutura organizacional por departamentos curriculares veio acentuar a criação de *culturas balcanizadas* no interior da escola, com consequências negativas ao nível da aprendizagem dos professores e da mudança educativa. Embora o aparecimento dos departamentos curriculares tenha criado alguma colaboração no seu interior, “a colaboração que atravessa as fronteiras entre disciplinas foi severamente restringida, criando inconsistências pedagógicas, territorialidades competitivas e uma ausência de

oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros e se apoiarem mutuamente” (Hargreaves, 1998:20).

É apenas no seio do seu departamento curricular que os professores constroem as suas identidades profissionais, pelo que a sua identificação singular com o departamento enfraquece a empatia e a colaboração com os outros subgrupos existentes na escola. Como sublinha Hargreaves (1998), “os professores balcanizados pertencem predominantemente a um só grupo, mais do que a outro. A sua aprendizagem profissional ocorre principalmente no seio do seu próprio grupo (como é o caso do departamento disciplinar) e a natureza desta aprendizagem (...) varia consideravelmente entre subgrupos” (1998:241).

Assim, a balcanização departamental, ao favorecer o isolamento dos professores no seu próprio departamento, vai impedir que a mudança se realize, visto que, como refere o mesmo autor, “as estruturas departamentais balcanizadas tendem a esgotar estes recursos, fechando-os e isolando-os” (idem : 255)

Siskin (citada por Lima, 2002:30) apresenta-nos diversos aspectos críticos das implicações que a organização das escolas em departamentos tem para a vida profissional dos professores:

- a) Representa uma fronteira forte que divide a escola;
- b) Fornece um local primário para a interação social e para a identidade e comunidade profissionais;
- c) Tem, enquanto unidade administrativa, uma discrição considerável sobre as decisões micropolíticas que afectam aquilo que (e como) os professores ensinam; e
- d) Enquanto categoria de conhecimento, influencia e enforma as acções daqueles que habitam o seu reino

Sublinha também a autora que “o mundo social da escola se expandiu de tal maneira que finalmente acabou por se contrair ou estilhaçar, ao ponto de ser o departamento, mais do que a escola, que marca efectivamente os laços das “interacções principais” da maior parte dos professores” (idem: 31). Deste modo, “em consequência da departamentalização, o sentido de identidade profissional e de comunidade ocupacional dos professores, assenta, não na escola em geral, mas no ensino da sua própria disciplina” (Siskin e Little, 1995 citados por Lima, 2002:66).

Acresce que os departamentos curriculares, para além de configurarem culturas balcanizadas no interior da escola, raramente abrigam culturas de ensino homogéneas.

A investigação revela-nos a existência, no interior dos departamentos, de uma atomização das culturas de ensino. As interacções entre os professores, no interior dos departamentos, podem assumir diversas formas; a este respeito, Lima (2002:169) sublinha que “o adjectivo <colaborativo> não passa de um rótulo geral e pouco elucidativo que, em rigor, deveria ser aplicado apenas a subgrupos particulares de professores dentro dos departamentos”. Assim, podemos encontrar no interior destas estruturas “vários patamares de actividade colegial”, coexistindo “um <núcleo duro> de membros que são colegialmente muito activos” com outros elementos que enveredam por uma “matriz individual” de trabalho (cfr. Lima, 2002:168-169).

O modelo de balcanização proposto por Hargreaves (1998) poderá, de acordo com Lima (2002), ser também aplicado à realidade intradepartamental, uma vez que em algumas escolas prevalecem, no interior dos departamentos, subgrupos com uma *permeabilidade baixa, uma permanência elevada*, nos quais se verifica *uma compleição política*.

Em cada Departamento, a esmagadora maioria dos professores opta por um *individualismo constrangido* ou por um *individualismo estratégico*, – o primeiro resultante de constrangimentos organizacionais que a escola coloca ao professor (organização do tempo e do espaço, concepção e organização do currículo etc.); o segundo, como resultado das opções que os professores tomam face às pressões do ambiente de trabalho.

Porém, na perspectiva da “escola como uma instituição curricularmente inteligente” (Leite, 2006), a literatura teórica mostra-nos que o departamento curricular deverá ocupar um lugar central nas escolas. Segundo Huberman (citado por Lima, 2002:29) “é aqui que as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos da instrução se cruzam, de facto”. Assim, para lidar com a mudança e combater as rotinas estabelecidas, os departamentos deverão favorecer a colegialidade e a colaboração entre os professores. Os professores deverão envolver-se em aprendizagens “*double-loop*”, nas quais, através da discussão e da reflexão crítica conjunta, os pressupostos tácitos se tornam explícitos, são questionados e reavaliados. Nesta aprendizagem destaca-se, como refere Costa (2000, citando Smyth 1994), a importância da existência de uma *liderança educativa e pedagógica*, entendida como um processo que se desenrola inter-pares que, através da discussão, da confrontação e da reflexão partilhada e crítica, contribui para a promoção de culturas de colaboração.

2.2 O papel do Departamento Curricular na concepção e implementação do projecto educativo da escola

O Departamento curricular, pelas competências que lhe são atribuídas, na gestão e tomada de decisão acerca do currículo, assume um papel fundamental na mobilização dos professores para o processo de concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola.

Se, como sublinha Zabalza (1992), “o currículo constitui o projecto educativo que desenvolve a escola”, então, no processo de desenvolvimento do projecto educativo “enquanto projecto dinâmico, negociado e partilhado por toda a comunidade educativa, um processo aberto e flexível que implica a tomada de decisões em função de variáveis inerentes à realidade de cada comunidade educativa” (Ramos e Costa, 2004:82), o departamento, como estrutura intermédia de decisão curricular, deverá ocupar uma posição central no processo de tomada de decisões.

No processo de concepção e implementação do projecto educativo, a escola deverá ser entendida como uma instituição curricular. Segundo Roldão (1999: 29), “se a escola se define como instituição curricular, o projecto educativo de cada escola terá de ser essencialmente um projecto curricular”, onde devem vir explicitadas quais as prioridades de aprendizagem que a escola deve assumir, no âmbito do core curriculum, bem como quais os modos de obter essa aprendizagem.

Desta forma, entendemos que é no interior do departamento curricular que deverão existir condições para que os professores, no processo de decisão e gestão curricular, que constitui o amágo do projecto educativo da escola, tomem “decisões em relação às ambições da escola, às opções e prioridades, às aprendizagens e métodos, aos modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, à avaliação do resultado das opções tomadas” (Roldão, citada por Ramos e Costa, 2004:83).

Esta perspectiva remete-nos para a ideia de que, no processo de construção e implementação do projecto educativo da escola, deverão verificar-se condições que possibilitem a emergência de uma cultura de equipa, de partilha, de negociação e de concertação de perspectivas, interesses, objectivos e metodologias de acção e avaliação, e que fomentem ainda a reflexão crítica entre os professores, de modo a desenvolver a escola como “instituição curricularmente inteligente”.

Deste modo, ao falarmos do projecto educativo da escola, estamos a reconhecer a importância da criação de formas diferentes de trabalho entre os professores, designadamente, o incremento do trabalho colaborativo, na perspectiva de uma cultura de colaboração assente na partilha, no trabalho conjunto, na negociação, na confrontação, na reflexão crítica sobre os problemas da escola; onde as crenças e os valores são partilhados por todos, de forma a configurarem uma visão comum, uma missão para a escola.

Assim, face às culturas de ensino existentes no interior dos departamentos curriculares, o processo de desenvolvimento do projecto educativo da escola remete-nos para a necessidade de mudanças significativas ao nível da cultura da escola, em que se fomentem formas continuadas de trabalho em equipa, “de tomada de decisões conjuntas, de partilha de ideias e de pontos de vista sem que os interesses individuais sejam anulados, mas antes potenciados, tendo em vista valores comuns que se partilham” (Pereira e al., 2004: 149).

Será no quadro de um modelo organizacional, correspondente ao da escola como cultura e ao da escola como democracia (Costa, 1996), assente numa lógica de racionalidade crítico-emancipatória, que deverá ser situado o processo de concepção, realização e avaliação do projecto educativo, ao envolver os professores na tomada de decisão, na revitalização ou inovação das estruturas existentes e suscitando a análise, a discussão e a reflexão crítica dos resultados, será um dos principais responsáveis pela criação de uma cultura de colaboração e, como tal, conduzirá a uma cultura de autonomia. Como referem Nias e outros (citados por Sarmiento, 1993:30) “a cultura da autonomia tem uma vertente que se constitui como a outra face da mesma moeda: a cultura da colaboração”.

Só um processo de construção e implementação do projecto educativo centrado na *interrogação, na reflexão e na reconceptualização* (Fontoura, 2006), levará os actores envolvidos, concretamente os professores, “através da troca e das reflexões que resultam do debate e do confronto, a construir *representações comuns*, a utilizarem os mesmos conceitos e a encontrarem o fio condutor da acção pedagógica quotidiana e dos seus resultados” (cfr. Thruler, 2001:81).

Em todo este quadro destaca-se a importância do papel das lideranças, como elemento condutor de um dispositivo de investigação-reflexão-acção. Através da interrogação, da reflexão e da acção, o projecto educativo desenvolve-se num contexto dinâmico, dialéctico e complexo, propício ao desenvolvimento de um processo

formativo, assim como, à construção de culturas de colaboração, em consequência da implicação dos professores em torno da reflexão-acção.

Neste contexto, o projecto educativo de escola, como refere Fontoura (2006:143), “é fruto do jogo de forças entre os actores e tem, enquanto produto, a finalidade de uma certa mudança, de acordo com a política que explicita, a qual, normalmente, propõe mudanças conceptuais importantes”. Esta abordagem de desenvolvimento do projecto educativo conduzirá os professores a ultrapassarem a cultura do individualismo e a encetarem culturas de colaboração.

Só neste contexto o projecto educativo poderá ser um dos principais responsáveis pela criação de uma cultura de colaboração na escola e, como tal, contribuir para uma nova identidade de projecto na escola e para uma nova *gramática de escola* (Bolívar, 2003).

2.3 Os constrangimentos à cultura de colaboração

Esta nova identidade de projecto na escola, assente em culturas de colaboração, vai exigir alterações, com alguma profundidade, no seu contexto organizativo e, também, no modo de participação e reflexão dos professores

No contexto actual, a literatura mostra-nos diversas limitações de ordem organizativa que condicionam o desenvolvimento de mecanismos de participação, o trabalho conjunto, a partilha de práticas pedagógicas, assim como o exercício da reflexão crítica, e que, numa lógica de projecto assente na colaboração, importa alterar. São algumas dessas limitações que vamos abordar.

2.3.1 As limitações do contexto organizativo

Para nos envolvermos em verdadeiras culturas de colaboração é necessário compreendermos quais os factores do contexto escolar que poderão ser facilitadores, ou limitadores, destas culturas. Diversos estudos apontam-nos como limitação para a interacção entre os professores as condições de trabalho nas escolas (Lortie, 1975; Flinders., 1988; Rosenholtz, 1988; McTaggart, 1989; Hargreaves A., 1998).

Segundo Hargreaves, (1998), “o individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover” (1998: 192).

As pressões e as expectativas no trabalho do professor

Nos últimos tempos, os professores têm-se deparado com pressões cada vez maiores, com responsabilidades cada vez mais alargadas e com expectativas cada vez mais exigentes relativamente ao seu desempenho.

Consideremos alguns exemplos das pressões exercidas sobre o trabalho do professor: o trabalho com alunos do ensino especial, no sentido da inclusão; o trabalho com alunos étnica e linguisticamente diferentes; o individualizar de planos de estudo, de acordo com as características dos alunos; o lidar com situações de comportamentos desajustados; o estabelecer o elo entre a escola e a família, por vezes em situações problemáticas; e o assegurar de todo o trabalho burocrático de preenchimento de documentos, que o movimento de prestação de contas e de controlo burocrático exige.

A complexidade do ensino e as expectativas elevadas que se colocam ao trabalho dos professores, vêm reforçar a cultura do individualismo no seio das escolas. A investigação mostra-nos que os professores “evitam trabalhos de colaboração e de envolvimento organizacional, porque desse modo pensam ganhar tempo e produzir recursos que facilitem o trabalho de sala de aula” (Sanchez, 2000:57, citando Hargreaves, 1989). Face às pressões e ao trabalho que lhes é exigido, os professores não têm tempo para colaborar. Na sua perspectiva, o trabalho colaborativo reduz o tempo necessário para satisfazer as necessidades das suas próprias turmas. Assim, face às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho, os professores constroem e criam padrões de trabalho individualista. No isolamento dos professores está implícita uma estratégia de adaptação ao ambiente de trabalho do ensino (*estratégia adaptativa* de Flinders).

Face às pressões e expectativas cada vez maiores e mais latas relativamente ao trabalho do professor, acreditamos que a colaboração se apresenta como um instrumento facilitador e articulador da acção dos professores na organização escolar. Face às novas exigências que se colocam a estes, Fullan e Hargreaves (2001:21) sublinham que “é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de lidarem sozinhos com as exigências”. Desta forma, através da partilha das pressões e cargas de trabalho, que decorrem da intensificação das exigências, os professores têm oportunidade de se desenvolverem profissionalmente na base de um “profissionalismo interactivo”, uma vez que “nas organizações colaborantes, o todo é mais do que a soma das partes”(Hargreaves, 1998:279).

O formalismo e a lógica burocrática das reuniões

No seio dos departamentos, as reuniões do departamento são, na maioria das escolas, encaradas como situações formais de coordenação, de controlo e de resposta a situações burocráticas. Grande parte dos padrões de interacção existentes entre os professores assenta numa lógica burocrática, que sufoca a iniciativa e a criatividade dos professores e marca fortemente as suas atitudes e representações. Esta lógica burocrática padroniza as tarefas desenvolvidas pelos docentes, ao mesmo tempo que os isola do trabalho conjunto, e da discussão e reflexão crítica com os seus colegas. Nestas reuniões, a colaboração entre os professores tem uma natureza limitada ou restrita, advém de um artificialismo administrativo, em que a colegialidade estabelecida (*colegialidade artificial*) resulta de um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a cumprir uma agenda de trabalhos.

As reuniões não são encaradas, pelos professores, como momentos efectivos de trabalho colaborativo, mas antes como situações formais de coordenação e de controlo do seu trabalho, “podendo os professores centrar-se em actividades muito seguras, como a partilha de recursos, materiais e ideias, ou na planificação conjunta de unidades de estudo de um modo algo rotineiro, sem reflectir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem, ou sem desafiar as respectivas práticas, perspectivas e pressupostos” (Hargreaves, 1998:219). Na generalidade das reuniões de trabalho, cuja agenda contém pontos relativos à coordenação das actividades lectivas, como salientam Pereira e outros (2004), apenas se “procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controlo da progressão no programa, não se assistindo a um momento efectivo de diálogo e partilha de experiências relativas à gestão curricular das disciplinas” (2004:153).

Assim, perante uma realidade onde predominam as reuniões *ritualizadas e esvaziadas de decisões substantivas*, assentes numa lógica burocrática onde o foco central é o formalismo, a prestação de contas e a obsessão pela eficácia, a generalidade dos professores opta por um *individualismo estratégico*. Este cenário “individualista” é aceite, quer por parte dos professores mais novos, como mecanismo de protecção contra as incertezas, as contradições e as inseguranças, quer por parte dos professores mais experientes, que não se sentem estimulados para se envolverem em trabalhos de colaboração.

As culturas de colaboração não se constroem através de procedimentos burocráticos ou de reuniões periódicas orientadas por agendas impostas do exterior; como referem Fullan e Hargreaves (2001), a sua construção “exige muito mais tempo, cuidado e sensibilidade do que as mudanças implementadas, apressadamente, de natureza administrativa e superficial” (idem :104).

O desenvolvimento de culturas colaborativas exige uma orientação e um apoio por parte das estruturas formais, onde deverá estar sempre presente o princípio da discricção e da flexibilidade administrativas, delegando nos professores a decisão sobre como utilizar os seus tempos de colaboração. Segundo Hargreaves, “uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte dos directores das escolas na gestão da colegialidade pode certamente aliviar alguns dos seus efeitos indesejados” (1998:235)

Compete aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nas estruturas de organização da escola, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores. Como sublinha Hargreaves, “por vezes, as estruturas existentes podem obstruir a emergência de culturas docentes vigorosas. Todas as culturas assentam em estruturas de algum tipo e, se tais estruturas forem esmagadoramente obstrutivas, podem necessitar de ser modificadas, de modo a permitir o crescimento de culturas melhores” (1998:229).

O papel das lideranças formais

A ausência de uma liderança efectiva, no seio dos departamentos curriculares, constitui também um obstáculo às práticas colaborativas. Apesar da liderança formal do departamento caber ao respectivo coordenador, a presença do formalismo, da burocracia, da prestação de contas e do controlo, prejudica, na maioria das vezes, o desempenho do seu papel, no sentido de motivar e encorajar os professores para o trabalho colaborativo. Como referem Fullan e Hargreaves (2001) “quando a responsabilidade é deixada unicamente aos líderes formais, eles ficam sobrecarregados, o que resulta em soluções incorrectas e, muitas vezes, impostas” (idem: 32).

Numa perspectiva micropolítica, a liderança formal surge como uma questão de poder e de controlo, onde a colaboração e a colegialidade entre os professores resultam do exercício do poder organizacional por parte dos líderes formais (*a colegialidade artificial*). Deste modo, as relações de trabalho em colaboração, entre os professores, estão estreitamente ligadas, ou aos constrangimentos administrativos, ou à complacência com o poder. Assim, o poder formal do líder coloca em causa o

verdadeiro sentido das culturas de colaboração. Nesta perspectiva, a colaboração entre os professores corresponde a uma imposição gerencialista indesejada por estes, o que conduz a uma forma de *co-optação* entre os professores, no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas, com as quais não se identificam.

Todavia, o papel da liderança, nos departamentos, deverá ser o de dinamizador e orientador de culturas de colaboração, ajudando os professores a desenvolverem as capacidades “de enquadrar os problemas e de discutir, individual e colectivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas” (Smyth, citado por Fullan e Hargreaves, 2001:93), pois só assim conseguirá promover o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe.

Assim, na sociedade pós-moderna, o papel do líder formal será “não tanto de tentar controlar os comportamentos das pessoas, mas de as ajudar a controlar o seu próprio comportamento ao tomarem consciência do que estão a fazer” (Elliot, citado por Day, 2001:135).

Neste sentido, a questão da liderança desloca-se, como referem Formosinho e Machado (2000:193), “de uma perspectiva tecnológica ou gerencialista para uma perspectiva que chamaremos <pedagógica> mais consentânea com a cultura profissional docente”, na qual é essencial que “o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros” (*ibidem*: 192).

Deste modo, a dimensão política da acção liderante não se resume ao controlo, à eficiência e à eficácia de uma liderança gerencialista, mas pressupõe, acima de tudo, o questionamento do *statu quo* das escolas, assente na confiança e valorização das pessoas. Nesta perspectiva, o poder formal do líder dilui-se, no sentido de uma *liderança democrática e participativa*. Através da valorização e da confiança nas pessoas, criam-se condições para questionar e problematizar o quotidiano da acção educativa, assim como, para perspectivar a escola e a acção educativa, fomentando desta forma estratégias transformadoras partilhadas por todos.

O que significa, que a liderança escolar “deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva” (Costa, 2000:29).

Consequentemente, à liderança formal sobrepõe-se aquela que Costa (2000) apelida de liderança *educativa e pedagógica*, a qual assenta num processo que se desenrola inter-pares e se assume como um “fenómeno disperso e ambíguo a ocorrer nun quadro organizacional de democracia e colegialidade docente”. A longo prazo esta liderança, nas escolas ditas colaborativas, deverá ser efectuada por todos os professores e desenvolve-se na base de um profissionalismo interactivo e numa perspectiva de formação de professores, enquanto processo contínuo. “Na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade todos) são líderes” (Fullan e Hargreaves, 2001:93).

A mudança das condições de trabalho e a auto-eficácia dos professores

As reformas educativas dos últimos anos levaram a mudanças nas condições de trabalho ocupacionais e organizacionais, que resultaram na intensificação do volume de trabalho dos professores e na redução da confiança no seu juízo discricionário, deixando muitos dos professores confusos, zangados, desmoralizados e desmotivados. Neste sentido, Day (2001) salienta, “estes com um sentido de auto-eficácia baixo têm maior probabilidade de se sentir desmotivados, tanto no contexto da sala de aula como na escola, de preferir a rotina em detrimento da experimentação de novas estratégias e métodos e de se tornar menos receptivos a novas práticas de ensino” (idem:117).

A redução da confiança no juízo discricionário dos professores, consequência da inflexibilidade e da ineficiência das medidas impostas pela administração central, remete-nos para o declínio da moral, da autoconfiança e do sentido de auto-eficácia por parte dos professores.

“O grande desafio que se coloca é o de reconciliar a tensão entre a visão de quem dirige a instituição e as vozes dos professores que nela trabalham, reforçando a sua participação democrática e promovendo um estilo de liderança que conduza à reconciliação” (Fernandes, M.,2000:129). Numa perspectiva de colaboração, o desafio fundamental da reestruturação educativa assenta em combater a tensão entre a voz e a visão, e escutar a voz dos professores, pois, só desta forma, se conseguirá criar condições para construir uma visão colectiva sobre a escola que se pretende. É um desafio que se coloca, não só às estruturas formais da escola, mas também à administração central, e que passa por confiar não só nos professores, mas acima de tudo nos processos utilizados.

Podemos assim concluir que o desenvolvimento e a implementação de práticas colaborativas nas escolas, e concretamente nos departamentos curriculares, só serão possíveis com uma mudança de atitude por parte da administração central, na perspectiva de fazer da escola e dos seus professores, local e agentes de decisão curricular. Só desta forma se desenvolverá nas escolas a autonomia necessária à concepção e implementação de um projecto educativo próprio. “Trata-se de uma questão de disponibilidade para conceder às escolas e aos seus professores uma responsabilidade substancial, tanto pela concepção como pela implementação, tanto pelo currículo como pela instrução” (Hargreaves, 1998: 235).

A gestão do tempo

A escassez de tempo surge como um dos constrangimentos apresentados pelos professores para a implementação e desenvolvimento de trabalho colaborativo. “Esta escassez torna difícil planificar de modo mais atento, empenhar-se no esforço de inovação, reunir com os colegas ou sentar-se e reflectir sobre os próprios propósitos e progressos individuais” (Hargreaves, 1998:17). Porém, diversos estudos apontam, como ponto central para a mudança e para o desenvolvimento profissional dos professores, a quantidade de tempo que os professores passam fora da sala de aula, a trabalhar com os colegas ou a reflectir individualmente (Hargreaves, 1998; Thurler, 1994; Fernandes, 2000; Lima, 2002).

O tempo é um elemento importante na estruturação do trabalho dos professores, visto que inibe ou facilita a inovação e a mudança. Na perspectiva da dimensão *técnico-racional* do tempo (Hargreaves, 1998), este poderá ser uma condição instrumental e organizacional utilizada pelos gestores das escolas com vista a acomodar propósitos educacionais que tenham sido seleccionados. Deste modo, o tempo objectivo pode ser ajustado e redistribuído administrativamente de forma a superar problemas detectados. A quantidade de tempo distribuído administrativamente, para os professores trabalharem em conjunto com os seus colegas, é condição essencial para a colegialidade docente e para o desenvolvimento curricular.

Relativamente a esta perspectiva, é de referir que, apesar de, em algumas escolas, se verificar a preocupação relativamente à elaboração de horários que permitam, para além do trabalho de sala de aula, tempos comuns para o planeamento em conjunto, a planificação e articulação de actividades ou outras tarefas de trabalho em equipa, nota-se ainda, na generalidade das escolas, conforme refere Thurler (citada por Pereira e al,

2004: 155) “que os horários dos professores são concebidos em função de lógicas e desejos individuais, sendo o trabalho em equipa sempre relegado para o domínio difuso do “tempo livre”, do voluntariado e das boas vontades individuais”.

Contudo, enquanto recurso ou meio técnico para garantir condições de colaboração entre os professores, o tempo tem as suas limitações. Conceder mais tempo, para além do tempo de sala de aula, não constitui uma condição suficiente para a colaboração entre os professores. Existem outros aspectos a considerar, nomeadamente o modo como o tempo é usado e interpretado pelos professores.

Recentemente temos assistido à tomada de determinadas medidas, por parte da administração central, no sentido de regular e racionalizar o trabalho e o tempo dos professores. Estas medidas, subjacentes a conceitos como a melhoria da produtividade, a prestação de contas, o controlo por parte da administração, podem reduzir a possibilidade dos professores desenvolverem práticas colaborativas, assim como originar, da parte dos docentes, um reforço da resistência à mudança e à implementação de inovações.

Para superarmos as dificuldades de implementação e desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores, temos de caminhar para uma situação em que, tendo em conta as condições organizacionais e materiais necessárias para tal, se conceda aos professores mais flexibilidade e mais responsabilidade na gestão e distribuição do seu tempo. A flexibilidade permitirá aos professores, por um lado, gerir o seu tempo de acordo com o seu contexto de vida e as suas circunstâncias de trabalho e, por outro, elaborar uma escala de prioridades, e ainda, na perspectiva de Schön, exercer o juízo discricionário que constitui o cerne do profissionalismo docente.

2.3.2 A balcanização

A configuração das escolas secundárias em departamentos curriculares remete-nos para uma *balcanização* da cultura dos professores. Com a organização das escolas secundárias em departamentos curriculares, os professores tendem a trabalhar em subgrupos que têm permeabilidade baixa, permanência elevada, identificação pessoal (as pessoas ficam fortemente ligadas às subcomunidades onde se inserem) e compleição política (são repositórios de interesses próprios).

Segundo Hargreaves (1998), a cultura profissional dos professores é, de um modo geral, uma cultura balcanizada. Desta forma, considera que as escolas são mundos

micropolíticos de conflito e competição onde se verifica um poder histórico e político das disciplinas académicas dominantes, que se constituem como fontes importantes de identidade pessoal. Para Hargreaves, a *balcanização* é uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente das especialidades disciplinares e pela marginalização das mentalidades “mais práticas”

A *balcanização* leva a que existam dificuldades em obter acordos entre os diferentes grupos, principalmente, quando são introduzidas inovações importantes. Segundo Hargreaves, “os desequilíbrios de poder e de status existentes entre os grupos que estão estritamente delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldades em obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de usufruto de boas condições de trabalho” (Hargreaves, 1998:242).

Nesta perspectiva micropolítica da escola os departamentos balcanizados surgem como *arenas políticas* (Costa;1996), nas quais a concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola decorre no quadro da luta de interesses que os diversos grupos ou departamentos desencadeiam entre si, com vista à obtenção dos seus próprios interesses. Desta forma, dificilmente o projecto educativo poderá definir uma missão, uma ambição que possa orientar a acção da escola como um todo, “mas limitar-se-á a representar os objectivos e os interesses dos grupos que conseguiram impor as suas posições e perante os quais os departamentos minoritários (ou que não faziam parte da coligação vitoriosa) terão sérias dificuldades em aceitar, apoiar ou pôr em prática” (Costa, 2003:85).

Perante os desafios da sociedade pós-moderna, as escolas secundárias e os professores deverão combater a balcanização, de modo a se tornarem numa “escola total”. Ao eliminarmos ou diminuirmos os efeitos da balcanização estamos a construir algum sentido de totalidade no interior das escolas.

Segundo Nias, Southworth e Campbell (citados por Hargreaves, 1998) “ser-se membro de uma “escola total” é aspirar-se a pertencer a uma comunidade, partilhar as mesmas crenças e finalidades educativas, trabalhar em conjunto enquanto equipa, relacionar-se bem com os membros do grupo, conhecer as turmas às quais não se ensina, interagir com elas e valorizar a liderança do director de escola” (*ibidem*:266). É nossa convicção que, será nesta base que a concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola fará sentido, enquanto processo necessário para a construção de uma identidade de projecto na escola.

Contudo, nas escolas de grande dimensão, Hargreaves (1998) é reticente em aceitar a possibilidade e o êxito de projectos globais de escola, dado o tamanho das escolas e a predominância do poder histórico e político das disciplinas académicas. A maioria das escolas secundárias funciona como mundos micropolíticos, onde o conflito e a competição são intrínsecos à sua existência. Segundo Hargreaves, o sucesso da desbalcanização estará dependente quer de uma “liderança excepcional”, quer de “professores enérgicos que estejam empenhados numa filosofia inovadora”, bem como da autonomia pedagógica, de forma a que as escolas, assim, possam funcionar de modo experimental. (cfr. Hargreaves, idem :266-267)

Para Hargreaves, combater a balcanização não significa dissolver as disciplinas; os departamentos disciplinares podem continuar a existir, mas nem sempre na sua forma actual. O antídoto organizacional para a balcanização será o modelo da “colagem cinética” ou do “mosaico fluído”. Este modelo pressupõe que as grandes estruturas, como os departamentos curriculares, continuem a acomodar grupos diferentes, contudo as fronteiras entre esses grupos tornar-se-ão mais diluídas e as diferenças de status mais horizontalizadas. A identificação, dos subgrupos e dos membros, com o departamento não se torna fixa e entrincheirada. Não podemos esquecer que “os grupos já institucionalizados são micro-estruturas que têm potencialidades colegiais, desde que não se restrinjam a actividades burocráticas, desde que se organizem como modelos de rotatividade democrática e desde que se auto-regulem por flexibilidade estrutural e dinamismo aberto” (Sanches, 2000:60).

Assim, paralelamente aos departamentos surgirão outras “categorias organizacionais, as quais se cruzarão com os departamentos disciplinares e atingirão um poder político semelhante ou maior do que o das categorias que estão enraizadas nesses departamentos” (Hargreaves, 1998:268) é o que se poderá verificar por exemplo, com a criação de comissões interdepartamentais.

Nesta perspectiva, as escolas que adoptem o “mosaico fluído” terão obrigatoriamente estruturas departamentais mais permeáveis, os seus professores pertencerão a mais do que um departamento. Desta forma, criar-se-á, também, condições para “que ocorra um fenómeno de descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças, as quais, longe de serem concorrentes, deverão funcionar em complementaridade” (Sanches, 1999).

O resultado, desta forma de desbalkanização, é uma teia complexa de relações colegiais, que se alarga para além dos departamentos tradicionais e, onde prevalece o respeito mútuo, a compreensão, o debate, a discussão, o desacordo, a confrontação, criando-se, desta forma, a flexibilidade necessária à definição de uma missão comum que se reflecte no seu projecto educativo de escola. Todavia, a criação de “identidades de escolas mais inovadoras”, só será possível através, de um corpo docente estável e, de maior autonomia para que as escolas possam reestruturar os tempos pedagógico e estrutural da vida escolar.

2.4 A participação e as culturas de colaboração na escola

A participação é um conceito fundamental nas organizações escolares e, em particular, nos departamentos curriculares enquanto espaço de decisão curricular onde, através da participação, os professores têm oportunidade de tomar decisões conjuntas, de partilhar ideias, de confrontar interesses e pontos de vista, tendo em conta o processo de gestão curricular.

O conceito de participação está associado a uma concepção da escola como democracia. “Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor” (Santos Guerra, 2002:78). Na perspectiva de uma escola democrática, a participação implica o diálogo permanente, o debate aberto, o controlo das decisões e capacidade crítica efectiva por parte dos actores educativos, no nosso caso os professores.

Segundo Lima (1992:127), o “conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder”. A participação é, desta forma, uma acção social que se vincula à tomada de decisões da instituição. Através da participação na organização escolar, os actores educativos intervêm de uma forma activa nas decisões e acções relacionadas com a actividade educativa.

O projecto educativo da escola, ao se apresentar como um instrumento de “planificação da acção educativa” e de “construção da identidade própria de cada escola”, remete-nos para a necessidade da participação crítica e criativa, da comunidade educativa, e, em concreto, dos professores.

Através da participação, no processo de concepção e desenvolvimento do projecto educativo da escola, desenvolve-se entre os professores, relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas o que permitirá criar uma *identidade de projecto na escola*. Por outro lado, através da participação, os docentes têm oportunidade de expor, discutir e confrontar as suas ideias, assim como de se envolverem em processos de reflexão crítica sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a forma de os solucionar, o que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional.

A participação na escola pode assumir múltiplas facetas; porém, como salienta Santos Guerra (2002:13), “a finalidade da participação não é apenas organizativa ou funcional, mas também educativa”, permitindo desenvolver a capacidade de dialogar, de partilhar, de colaborar, de trabalhar em equipa, assim como a formação da responsabilidade.

Lima (1992) identifica quatro vertentes de participação na escola: *democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação*. Em cada uma das vertentes verificam-se diferentes formas e tipos de participação na escola (1992: 176-194):

- a) Ao nível da *democraticidade*: a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões (a *participação directa* e a *participação indirecta*)
- b) Ao nível da *regulamentação*: a participação nas organizações é pautada pela existência de normas, que orientam as formas de actuação dos actores (a *participação formal*, a *participação não formal* e a *participação informal*)
- c) Ao nível do *envolvimento*: a participação é caracterizada por uma atitude de maior ou menor empenho dos actores nas actividades da organização, evidenciando determinados interesses e soluções (*participação activa*, *participação reservada*, *participação passiva*)
- d) Ao nível da *orientação*: existe uma relação entre o comportamento de participar e os objectivos da organização ou os da pessoa (*participação convergente*, *participação divergente*)

Quando os actores educativos, concretamente os professores, se identificam com os objectivos formais da organização, verifica-se uma participação consensual para a concretização dos objectivos (*participação convergente*). A participação, resultante do consenso, contribui para um maior envolvimento dos professores nas actividades da

organização. Através do consenso, dá-se a identificação de finalidades comuns e, conseqüentemente, a criação de elos de identidade entre os membros da comunidade educativa. Assim, estão criadas as condições para “a participação colectiva dos diversos actores educativos que, conjuntamente, colaboram na construção de uma comunidade com a qual se identificam e no seu desenvolvimento organizacional”(Costa, 1997:81).

É em função das formas de participação existentes numa organização, que esta adquirirá uma identidade singular (cultura) e uma dinâmica própria fundamental para o seu desenvolvimento. Logo, o modo como se participa numa organização escolar é influenciador do clima e da cultura dessa mesma instituição.

Segundo Alves-Pinto (1995), as formas de participação dos indivíduos na escola resultam de um comportamento estratégico dos mesmos a nível da acção escolar. De acordo com o autor, a participação poderá revestir a forma de (idem: 165-167):

- *Participação convergente*: cada actor, no respeito pelas normas organizacionais, assume a postura de uma participação construtiva face à prossecução dos objectivos organizacionais, e encontra espaço para os seus projectos pessoais. Quando, em determinados contextos, se verifique desacordo, quer na forma de atingir os objectivos, quer mesmo na (re) definição destes, há sempre lugar para a crítica, tanto a nível informal, como formal. Esta participação crítica visa sempre melhorar a eficácia da escola e incentiva a construção de uma cultura de colaboração.
- *Participação divergente*: existe uma incompatibilidade entre os projectos pessoais dos actores e os objectivos da escola. Desta forma, os actores violam as regras de interdependência, para concretizar objectivos estranhos aos objectivos da escola. A tendência dos actores é para o isolamento, reforçando o individualismo.
- *Participação apática*: os actores assumem uma atitude de conformismo para com as normas da estrutura organizacional (de qualquer tipo e a qualquer nível), não investindo na cooperação, tornando-se rotineiros, repetitivos, inibindo a imaginação, contribuindo para a "degradação do sistema". Esta forma de participação poderá ser incentivada por uma *colegialidade artificial*.
- *Abandono*: os actores assumem comportamentos de ruptura, quer no que se refere à cooperação, quer em relação as regras da interdependência. O indivíduo

acaba com o contrato que tem para com a escola e pode sair dela, ou até mesmo da profissão.

Nos últimos tempos, a obsessão pela eficiência, subjacente à ideia de que “se um decide por todos e para todos, investirá menos tempo” (*ibidem*:54), tornou-se inimiga da participação, fazendo sobretudo prosperar o individualismo.

A investigação mostra-nos que a participação nas escolas requer tempo, atitudes novas e transformação das estruturas (Franco Rodríguez, 1990; Sánchez Alonso, 1991; Tschorne e outros, 1992; San Fabián, 1993, Santos Guerra, 2002). Quando as estruturas não conseguem desenvolver a participação, é necessário modificá-las e aperfeiçoá-las. “Há estruturas tendentes a impedir ou dificultar a intervenção colegial. Um espaço que acentua a hierarquização não convida ao diálogo e à decisão partilhada” (Santos Guerra, 2002: 53).

Porém, mudar a forma de participação na escola por meio, apenas, de uma alteração na estrutura, pode não conduzir à participação dos actores. “Não bastam estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta”. (*ibidem*:79). A participação deve ser promovida de forma partilhada, o que requer tempo para o diálogo e para a cooperação, assim como um clima propício à colaboração, à confiança, à comunicação e à motivação.

Para que exista uma *participação convergente*, no interior das organizações, é também necessário criar um equilíbrio entre os interesses destas e das pessoas, individualmente. As organizações têm de ter em conta os projectos pessoais e criar condições para a realização pessoal das pessoas. “As organizações só podem subsistir na medida em que houver um entrosamento entre os objectivos organizacionais e os pessoais” (Alves-Pinto, 1995: 161).

A forma de estar numa organização é condicionada pelo facto de o indivíduo partilhar com esta os mesmos objectivos. As organizações devem, desta forma, ter sempre a preocupação de envolver as pessoas no seu projecto, para que elas o assumam como seu, favorecendo assim o entrosamento entre os objectivos pessoais e os da organização.

Os departamentos curriculares, enquanto estruturas de decisão no interior das escolas, apresentam-se como espaços privilegiados para a *participação convergente* dos professores. Contudo, para que essa participação se concretize, é necessário combatermos quer os condicionalismos existentes na escola que condicionam o comportamento dos professores, quer as suas atitudes de adaptação e conformismo às

situações e aos formalismos, as quais acabam por conduzir a uma situação de ritualismo, apresentando-se como entraves à inovação e à mudança.

2.5 As implicações das culturas de ensino e do contexto na prática reflexiva

Os conceitos como projecto, visão, missão, descentralização, contextualização, avaliação, gestão curricular, e autonomia da escola, remetem-nos para uma concepção de escola como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001,2002). Em nosso entender, só nesta concepção de escola, que Alarcão designa de escola reflexiva, o projecto educativo da escola fará sentido e permitir-lhe-á alcançar a sua própria autonomia. “Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando” (Alarcão e Tavares, 2003:133).

Para Alarcão (2000), a construção de uma escola reflexiva efectua-se pelo pensamento e prática reflexiva que acompanham a vontade de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detêm. A reflexão é amplamente considerada como um elemento crucial na aprendizagem profissional e no desenvolvimento organizacional. Se os actores educativos, e em concreto os professores, trabalharem em conjunto na concepção e gestão de uma projecto educativo que resulta de uma visão partilhada, envolvendo-se num processo continuado e contínuo de reflexão na, sobre, e para a acção, com vista a cumprirem a missão definida no projecto, questionando e pensando a organização de uma forma sistémica, podemos afirmar que estamos perante uma escola que tem um projecto e que é reflexiva.

Nesta perspectiva, o projecto educativo de escola é uma evidência da capacidade da escola se pensar para se analisar, projectar e desenvolver. Embora o projecto educativo, na sua dimensão de produto, não seja mais do que um documento que orienta a acção da escola. Como processo, ao definir a visão prospectiva e estratégica do que se pretende para a escola e a visão interpretativa da sua missão, ele cria a oportunidade e explora a capacidade colectiva de reflectir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e as formas de os solucionar. A concepção e

desenvolvimento do projecto educativo é um processo de implicação de pessoas que, em colectivo, efectuam um questionamento crítico do *status quo* da escola, decidem sobre soluções de continuidade ou de mudança e avaliam as consequências das suas decisões. Desta forma, a concepção, gestão e avaliação do projecto educativo desenvolve-se, através de um processo continuado e contínuo de *reflexão sobre, na e pela escola* (Roldão, 2000) de modo a cumprir uma missão.

Para que esta conceptualização de projecto educativo tenha sucesso, é necessário que os professores se assumam como “práticos reflexivos”, isto é, como sujeitos que mantêm um diálogo *de reflexão na sobre e pela acção*, numa conversação dialéctica, constante e profunda, que permite experimentar, questionar, agir e reformular, em espiral permanente.

Contudo, a investigação mostra-nos que as culturas de escola e as condições do contexto de trabalho condicionam a forma como os professores conseguem concretizar a reflexão sobre a sua prática, com consequências na sua aprendizagem profissional e no desenvolvimento e aprendizagem da escola, como escola reflexiva.

A prática reflexiva pode ser altamente favorecida pela existência de uma cultura de colaboração, pois a investigação mostra-nos que, quando os professores se envolvem em equipas que os ajudam a reflectir sobre a sua prática, *a reflexão na acção e sobre a acção* pode ser enriquecida.

Porém, a colaboração, por si só, pode ter “uma natureza *limitada ou restrita*” com consequências na tipologia de reflexão efectuada pelos professores. A imposição administrativa da colaboração (*colegialidade artificial*) conduz-nos a formas de colaboração onde os professores acabam por desenvolver algumas actividades, “mas de um modo algo rotineiro, sem reflectir sobre o seu valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem, ou sem desafiar as respectivas práticas, perspectivas e pressupostos” (Hargreaves; 1998:219). Acresce ainda que, dada a diversidade de tarefas e as exigências para a prestação de contas a que os professores estão sujeitos, existe pouco tempo para que estes se envolvam em verdadeiras culturas de colaboração, o que tem consequências na oportunidade de reflexão conjunta. A maioria das reuniões entre os professores destina-se a satisfazer exigências burocráticas, não havendo tempo para os tipos de reflexão que são necessários.

Por outro lado, a capacidade de reflectir pode, também, ser afectada por constrangimentos da situação (por exemplo, o excesso de trabalho ou as pressões para a inovação), por limitações pessoais (por exemplo, nível de desenvolvimento ou de

conhecimento) e bem – estar emocional (por exemplo, auto-confiança, auto-estima e resposta a críticas desfavoráveis).

Segundo Day (2004) “as condições de trabalho e as culturas organizacionais de muitas escolas, nem sempre permitem que haja diálogos profissionais regulares acerca do ensino que possam ir para além de trocas anedóticas e de técnicas (Day, 1997), fazendo com que os professores se sintam desencorajados para melhorar a sua prática” (idem:162). As condições do contexto de trabalho, ao limitarem o diálogo, a discussão, a partilha e a confrontação de ideias, poderão funcionar como barreiras à divulgação das práticas, ao feedback e à colaboração, entre os professores, condicionando assim a forma como estes conseguem concretizar a reflexão sobre a sua prática.

Handal e Lauvas (citados por Day, 2001: 59-60), num estudo empírico realizado sobre a reflexão dos professores nas escolas secundárias norueguesas, dividiram o conceito de prática reflexiva em três níveis hierárquicos:

- O nível P1, que se situa ao nível da acção: os professores passam a maior parte do seu tempo neste nível, a planificar e a agir (construindo a prática);
- O nível P2, que se refere às razões para agir: os professores passam pouco tempo a desconstruir a sua prática;
- O nível P3, relativo às questões morais e éticas que justificam a acção: os professores raramente reflectem acerca da base moral ou ética das suas acções.

Neste estudo, os investigadores concluíram que os professores planeavam o seu trabalho, decidindo o que fazer, quando fazer e como fazer (P1), mas raramente se referiam explicitamente às razões para isso (P2) ou qual a justificação moral e ética das acções (P3). Desta forma, concluíram os mesmos autores, que as razões e as justificações (P2 e P3) são pouco comuns na cultura da escola.

Os contextos de trabalho dos professores são tão absorventes que, na maioria das situações, os professores gastam a maior parte do seu tempo planificando e agindo, e muito pouco numa reflexão crítica acerca das práticas, dos valores que estão implícitos nelas e da importância dos contextos sociais, políticos e institucionais na melhoria dessas práticas. A prática reflexiva dos professores situa-se, na maioria das situações, apenas na “reflexão técnica” acerca da construção da prática (P1), não se verificando uma observação e uma reflexão acerca das práticas em si (desconstrução das práticas).

Desta forma, reconhece-se que, no contexto actual, existem alguns constrangimentos ao desenvolvimento da escola como organização reflexiva. Contudo, é nossa convicção que apenas a escola que reflecte sistemática e colaborativamente,

sobre as implicações e consequências da sua visão e da sua missão, conseguirá conceber o projecto educativo como um processo inacabado, flexível, e sujeito a um aperfeiçoamento contínuo, condição necessária para o conceito de escola, como escola reflexiva.

Neste sentido, parece-nos que a escola terá de questionar “as suas formas tradicionais de organização e procurar incentivar o aparecimento de estruturas facilitadoras do exercício de reflexão crítica sobre as suas experiências e de partilha de práticas profissionais diversificadas” (Oliveira, 2000:49).

2.6 Mudança versus resistência

A introdução da identidade de projecto na escola pressupõe a mudança educativa. Contudo, ao falarmos de mudança na escola, os actores envolvidos na mesma, principalmente os professores, têm de ter bem claro porque razão e em que direcção se quer mudar, pois só assim responderão positivamente. O professor é a chave fundamental para a concretização da mudança. Como refere Thurler (1994:33) “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente”. A mudança só fará sentido para os professores se perceberem que esta implica melhorias quer na aprendizagem dos alunos, quer no seu desenvolvimento profissional.

Segundo Fernandes (2000), “os professores não mudam por mudar ou porque alguém lhes diz para o fazer. Para que os professores se comprometam com a mudança é necessário que participem na sua definição, lhe atribuam sentido e estejam motivados para o fazer” (idem :33; citando Fullan, 1991).

Como agentes fundamentais da mudança, os professores, segundo Fullan (1993), conseguirão desempenhar melhor o seu papel se conseguirem desenvolver as capacidades de questionar e reflectir; o domínio pessoal; uma visão pessoal e a capacidade de colaboração, as quais interagem e reforçam-se mutuamente. Para além destas capacidades, os professores deverão ter um propósito moral que dê sentido ao seu envolvimento no processo de mudança. Ao envolvermos os professores no processo de tomada de decisões e os co-responsabilizarmos com os rumos definidos estamos a ganhar os professores para os esforços da mudança.

Dada a complexidade da mudança a sua concretização exige, como sublinha Fullan (1993), a existência de duas condições essenciais: por um lado a *intenção moral*

que toda a mudança transporta e, por outro, o que ele designa por “*change agency*” que, de acordo com Fernandes (*ibidem*), passa pelo “envolvimento na produção da mudança”. Estas duas condições são indispensáveis à mudança, uma vez que sem intenção moral, prevalece a desorientação e a fragmentação e sem envolvimento na produção da mudança, a intenção moral estagna (Fullan, citado por Fernandes, *idem*:47).

Assim, a mudança exige “conhecimento, sensibilidade, adesão e empenhamento, condições estas que devem apoiar-se numa justificação moral que lhe dê sentido” (Fernandes, *ibidem*: 47) .

É nesta perspectiva que entendemos o projecto educativo da escola como o elemento principal de renovação e de mudança. A mudança começa quando os professores, de forma colectiva, concebem e gerem o projecto como um processo permanente de reflexão e de discussão conjunta acerca dos problemas da escola, na procura de alternativas e na definição e prossecução da “visão” e da “missão” da escola. Só deste modo, através do envolvimento dos professores na produção da mudança, o que Fullan designa por “*change agency*”, ficará claro a razão e a direcção da mudança, criando-se condições para que o *objectivo moral* do projecto seja compreendido e os professores respondam positivamente à mudança.

A literatura teórica mostra-nos que as reacções dos professores às mudanças, que lhes são propostas, dependem de uma multiplicidade de factores; nomeadamente, do sentido que atribuem às mudanças e da conciliação das mudanças com as crenças e teorias já interiorizadas, e que fazem parte da sua cultura profissional e das culturas de escola. Não podemos ignorar que, como sublinha Bolívar (2003), “as escolas, enquanto organizações, são constituídas por um conjunto de padrões e rotinas que orientam a conduta dos seus membros (Lewitt e March, 1988), ao mesmo tempo que reduzem a incerteza acerca da forma de como actuar” (*ibidem*:290).

Acresce ainda, que, na generalidade, os professores resistem às reformas centralizadas, pois estas ignoram a sua participação na definição do que deve ser mudado. As reformas planificadas centralmente são, na maioria das vezes, encaradas com desconfiança por parte dos professores, uma vez que estes não são envolvidos nas mesmas. As reformas ao ignorarem a sua participação, acentuam o seu sentimento de incerteza, de insegurança o que dificulta o empenho na mudança, pois os professores não conseguem compreender o significado desta, nem os seus benefícios. Assim, a complexidade da mudança e as condições necessárias à sua implementação exige que as reformas impostas de “cima para baixo” sejam repensadas.

Para que a mudança tenha sentido é preciso, acima de tudo, conceber os professores como “aprendizes sociais” negando a tendência de identificá-los como simples “aprendizes técnicos” (Hargreaves, 1998:39).

“Mais do que impor mudanças em momentos determinados justifica-se hoje reinventar a escola para que se crie uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, um processo de inovação contínua baseada na criatividade dos professores e da escola e nas suas capacidades para recriarem e rectificarem objectivos e modalidades de acção” (Canário, 1993; citado por Leite, 2003:98).

Face à complexidade e às características da mudança (esta é problemática incerta, e exige tempo), muitos autores têm defendido que, através do desenvolvimento de uma cultura de colaboração, a mudança pode ser trabalhada como um processo de ressignificação da prática. A colaboração não sendo uma condição suficiente é, no entanto, necessária enquanto contexto favorecedor da reflexão profissional e do reforço da confiança necessária à inovação. A mudança exige o envolvimento crítico, ético e político dos diversos actores do contexto educativo e, principalmente, do professor, o que poderá ser efectuado através de uma verdadeira cultura de colaboração.

Para Hargreaves (1998) a colaboração é como que um “metaparadigma” da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna. A colaboração favorece e fortalece a mudança, ao ajudar os professores a ultrapassar os fracassos e as frustrações que acompanham a mudança na sua fase inicial, ao permitir a partilha das pressões que decorrem da intensificação e da sobrecarga de trabalho, ao reduzir a incerteza e aumentar a confiança profissional e ao permitir aos professores analisar proactivamente o ambiente que os circunda para detectar mudanças futuras. “A colaboração encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro” (Hargreaves, 1998:279).

Desta forma, para que a mudança educativa se concretize é necessário garantir uma cultura de colaboração que permaneça com o tempo, e que não apareça como algo extemporâneo. Para Santos (2000), a responsabilidade de impulsionar e garantir uma culturas de colaboração deverá partir de um processo de mútuas responsabilidades - entre os professores e a administração central – cabendo aos diferentes intervenientes um papel de autonomia responsável, tendo por quadro de referência uma perspectiva global de um projecto educativo da escola (cfr.Santos, 2000:119). Assim, de acordo

com a mesma autora, estas responsabilidades passam, por a escola, enquanto comunidade educativa, ter no seu todo um objectivo comum partilhado, no qual se inclui o desenvolvimento de uma autonomia e de uma consciência profissional colectiva (*ibidem*).

Contudo, muitas das mudanças educativas são atravessadas por dilemas complexos que dificultam o seu sucesso, e necessitam por isso de ser compreendidos e analisados para que se possa equacionar os problemas que levantam e desta forma resolvê-los. Hargreaves (1998), aponta quatro dilemas fundamentais, todos eles com implicações no desenvolvimento profissional dos professores, os quais devemos confrontar e resolver, ao nível dos valores, dos propósitos e do controlo de modo a que escola possa enfrentar os desafios da sociedade pós-moderna: “*visão ou voz*”; “*imposição ou escolha livre*”; “*confiança nas pessoas ou confiança nos processos*”; “*estrutura ou cultura*”.

Segundo Hargreaves uma das tensões existentes no trabalho de colaboração é aquela que opõe a visão à voz. Consequência da sociedade pós-moderna, este dilema refere-se à dificuldade de escolher entre a *visão* de quem dirige e a *voz* dos professores. Deve-se explorar a tensão entre estes dois pólos, no sentido da reconciliação, ressaltando a importância de se ouvir as vozes discordantes, confrontando ideias, estabelecendo o diálogo, a visão e o compromisso partilhado em relação ao caminho a seguir. Uma atitude colaborante deverá ter a preocupação, não só, de escutar, mas também de promover essas vozes discordantes. Pois, só deste modo será possível desenvolver colectivamente uma visão sobre a escola que se pretende construir. “Daí que o grande desafio que se coloca seja o de reconciliar a tensão entre a visão de quem dirige a instituição e as vozes dos professores que nela trabalham, reforçando a sua participação democrática e promovendo um estilo de liderança que conduza à reconciliação” (Fernandes, M., 2000:129).

Outro dilema, apontado por Hargreaves, no que se refere ao trabalho de colaboração passa pela resolução da tensão entre a imposição administrativa da colaboração (*colegialidade artificial*), e a possibilidade da escola e, em concreto, os professores, poderem escolher livremente pela colaboração.. Neste caso, o dilema que se coloca é entre, como refere Fernandes, “um prudente controlo profissional entre a comunidade de professores ao nível da escola (...) e a retenção e reconstrução do controlo burocrático pelos administradores e pelo sistema” (*ibidem*: 129; citando Hargreaves).

Por outro lado, a construção de uma visão comum faz emergir a necessidade de se confiar, não só nas pessoas, mas acima de tudo nos processos utilizados. De acordo com Hargreves (1998) a confiança nas pessoas e a confiança nos processos (ou seja no conhecimento), são ambas fundamentais nas organizações escolares. O estabelecimento da confiança é essencial para o desenvolvimento de relações de trabalho em colaboração que sejam eficazes e significativas.

Na sociedade pós-moderna, o desafio que se coloca passa pelo respeito e reforço da autonomia das escolas, e conseqüentemente dos professores concedendo-lhes uma maior flexibilidade necessária à construção de um juízo discricionário. “ O desafio que assim se coloca é o de tentar reconstruir a confiança indispensável à reestruturação da educação, a partir de relações de trabalho colaborativas desenvolvidas de forma flexível, evitando ao mesmo tempo reconstituir o controlo administrativo” (Fernandes, o.c.:130). A confiança nos processos utilizados pela escola, e na sua capacidade de auto-gestão, pode ajudar as escolas a se desenvolverem e a resolverem continuamente os seus problemas, tornando-se deste modo autónomas. Assim, segundo Hargreves (1998), “é necessário confiar nos processos que maximizam o saber colectivo da organização e melhoram a sua capacidade de resolução de problemas. Tais processos incluem a melhoria da comunicação, a criação de oportunidades para uma aprendizagem colegial, o envolvimento em redes com ambientes externos, o empenhamento na pesquisa constante” (ididem: 287).

Finalmente face à necessidade de reestruturação da escola, no sentido do desenvolvimento de culturas de colaboração, o dilema que se coloca passa pela mudança ser produzida a partir de dentro da escola, ou ser imposta do exterior. Esta é a tensão que coloca em confronto a lógica de que a mudança deve ter, não uma orientação de tipo estrutural, mas de preferência, uma orientação do tipo cultural, na perspectiva de que as mudanças devem ser produzidas a partir de dentro da organização escolar.

Na perspectiva estrutural tem-se concebido as reformas de “cima para baixo”, como se elas fossem capazes de introduzir a mudança. Contudo, o facto destas reformas esquecerem, na maioria das vezes, um conjunto de pressupostos, tradições e relações de trabalho que modelam as práticas das escolas impede o seu sucesso. Nesta perspectiva trata-se de encontrar e definir as estruturas consideradas certas para apoiar determinados objectivos educativos fazendo com que as escolas se adaptem a estas estruturas.

Na perspectiva cultural, pelo contrário, acredita-se que as mudanças acontecem actuando sobre a própria cultura da escola na perspectiva de que ao apoiá-la os professores, por si, sejam capazes de mudar.

Neste contexto e de acordo com Hargreaves (citado por Fernandes,2000), o desafio que se coloca não passa pela escolha entre estrutura ou cultura, mas por “reformular as estruturas da escola (...) de forma a ajudar os professores a trabalhar em conjunto mais eficazmente como uma comunidade” (*ibidem*, 130). Ao reformularmos as estruturas estamos a facultar o desenvolvimento de novas relações de trabalho, abrindo a possibilidade de mudanças na própria cultura.

II PARTE – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nesta segunda parte do estudo começamos por apresentar, num primeiro ponto, o enunciado do problema objecto do estudo, e num segundo ponto, a justificação teórica da escolha de metodologias e instrumentos que nortearam esta investigação, nomeadamente, a opção pelo estudo de caso e por uma abordagem qualitativa, bem como as técnicas de recolha de informação utilizadas, de modo a compreendermos o plano metodológico e a sua coerência. Ainda neste ponto focamos algumas limitações sentidas no decorrer do estudo. De seguida, num terceiro ponto, será clarificado o plano de investigação, onde se apresenta os objectivos e as questões de investigação, e se explicita como se procedeu à recolha e análise da informação.

1. ENUNCIADO DO PROBLEMA

Nesta investigação assumimos o projecto educativo da escola como um “projecto de referência” (Boutinet, 1990), através do qual os professores, ao reflectirem de uma forma conjunta, em como resolver os problemas, têm oportunidade de trocar experiências e desenvolver trabalho colaborativo. Assumimos com Fullan & Hargreaves (2001), que através da reflexão crítica, efectuada em conjunto com os seus colegas, sobre os propósitos e valores subjacentes aquilo que fazem e como o fazem, os professores, passam a tomar as suas decisões na base de um “profissionalismo interactivo”. Só neste contexto, o projecto educativo da escola adquire um valor simbólico para os diferentes actores educativos, nomeadamente, para os professores, bem como um valor operatório, na medida em que orienta a sua acção.

Entendemos que os departamentos curriculares, pelas competências que lhe são atribuídas na gestão e tomada de decisões acerca do currículo, surgem como a estrutura central da escola, capaz de envolver os professores no processo de tomada de decisões e de promover o trabalho colaborativo e reflexivo entre os mesmos.

Constatamos, contudo, que o papel dos departamentos curriculares, no processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, se desenrola de uma forma “debilmente articulada” (Costa, 2004). Não se verifica nos departamentos uma reflexão crítica entre os professores sobre como resolver os problemas prioritizados no projecto educativo da escola; na generalidade os professores planificam as suas práticas de uma forma individualista; não existe uma reflexão conjunta sobre os dispositivos e planos de acção a utilizar, bem como, acerca dos desempenhos, processos e dispositivos utilizados no decurso da acção, no sentido de uma melhoria da mesma.

Neste contexto, o problema do nosso estudo situa-se na análise e compreensão do papel dos departamentos curriculares no incentivar do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, tendo como quadro de referência o projecto educativo da escola. Toma em consideração a dinâmica de trabalho nos departamentos curriculares no processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, nomeadamente, as formas de interacção e as tipologias de reflexão entre os professores. O estudo insere-se na busca das formas de perspectivar e construir a colaboração e a reflexão entre os professores, o que pressupõe a compreensão das dificuldades que se colocam aos processos de colaboração e de reflexão, bem como das condições facilitadoras a essas práticas.

2. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Em termos metodológicos, esta investigação deve possibilitar o estudo em profundidade de dois departamentos curriculares de uma escola secundária, no seu contexto natural de trabalho, mais exactamente as formas de interacção e a tipologia de reflexão entre os professores no quadro do projecto educativo da escola, de modo a compreender as percepções, as representações e os significados que os professores dão à sua acção.

Desta forma, consideramos que, dada a natureza complexa do objecto de estudo e dos objectivos definidos inicialmente, se justifica que as opções metodológicas desta investigação passem por um estudo de caso qualitativo, dado que: a) a fonte directa de informação é o ambiente natural; b) o nosso “caso” em estudo trata-se de um contexto singular, mais concretamente, dois departamentos curriculares de uma escola secundária; c) a recolha de informação envolve múltiplas fontes; d) as questões de investigação não se prendem no “o quê?”, mas pretende-se saber o “como” e o “porquê?” (Merriam, 1988; Yin, 1994) na perspectiva dos professores dos departamentos.

No estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996, Coutinho & Chaves, 2002).

O ponto de partida para a opção efectuada fundamentou-se na consideração da necessidade de compreender e interpretar a realidade a partir dos significados e percepções dos diversos professores participantes, pelo que, atendendo às finalidades da investigação, este estudo de caso assume uma perspectiva *interpretativa* (Ponte, 1994)

Atendendo aos propósitos desta investigação, podemos afirmar que o presente estudo de caso assume funções *descritivas* e *analíticas*, pois para além da descrição do caso, procura-se ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (Ponte, 1994:4).

Este estudo é, de acordo com a classificação apresentada por Stake (2000), um estudo de caso *instrumental*, uma vez que não se pretende estudar os dois departamentos curriculares em si mesmo, mas sim perceber que formas de interacção e tipologias de reflexão existem entre os professores, no quadro do projecto educativo da

escola, e em que medida a dinâmica e organização dos departamentos favorece ou não, formas de trabalho colaborativo e a reflexão crítica.

Parece-nos claro que, sendo este um estudo *situado* num caso – os departamentos curriculares de uma escola secundária – e numa problemática específica – o contributo do projecto educativo para o trabalho colaborativo entre os professores –, todo o conhecimento que dele e com ele possamos obter é, obviamente, *situado* nesse caso, ou seja, advém de uma situação particular, circunscrita no tempo e no espaço e das interpretações subjectivas e idiossincráticas dos seus intervenientes, resultantes da forma como vivenciaram, perceberam e construíram as suas representações acerca de uma experiência particular. Deste modo, neste tipo de investigação, não se tem por objectivo fazer generalizações, mas sim confirmar ou revogar teorias existentes, ou contribuir para o aparecimento de novas teorias (Yin, 1984).

O nosso estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, pois, na perspectiva de Bogdan e Biklen, (1994), um estudo de natureza qualitativa permite ao investigador questionar continuamente os sujeitos da investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Pasathas, citado por Bogdan e Biklen, 1994:51). Também Patton (1990) advoga que um estudo de natureza qualitativa permite ao investigador estudar a fundo e com detalhe o fenómeno seleccionado. A abordagem qualitativa é considerada a mais adequada quando as “questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994:16).

Nesta perspectiva, as opções metodológicas desta investigação passam por uma abordagem eminentemente qualitativa, dado que: (cfr. Ferreira e Carmo, 1998:177)

- é uma investigação que procura “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”(Reichardt e Cook, 1986);
- a ênfase da investigação é colocada na observação naturalista com o objectivo de perceber os “significados” e a “perspectiva a partir de dentro” (Reichardt e Cook, 1986);
- é uma investigação orientada para o processo que dá prioridade à dinâmica interna das situações e às interacções entre os sujeitos num determinado contexto.

De modo a melhor desenvolvermos uma análise em profundidade da realidade a investigar, e no quadro de uma investigação naturalista, optamos por uma pesquisa centrada no trabalho de campo, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de

informação como o grupo focal (*focus group*), as entrevistas, as observações, os documentos (projecto educativo da escola e notas de campo) e as gravações áudio (Yin, 1984; Bogdan e Biklen, 1994; Merriam, 2001).

A opção por uma diversidade de instrumentos tem como pressuposto, por um lado a complexidade da realidade social em análise e a preocupação em registar informações de vários intervenientes, por outro a necessidade de completar e aprofundar as perspectivas exploradas pelas diversas fontes informação. Desta forma, pela conjugação de diversas técnicas é possível efectuar a triangulação da informação conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados. Para Reichardt e Cook (citados por Ferreira e Carmo, 1998: 184), “a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos” o que permite obter uma visão mais credível e holística da realidade que se procura conhecer.

Não ignoramos as críticas à abordagem qualitativa como padecendo de um défice de *precisão, rigor e objectividade* (Yin, 1994), no argumento de que se centra em contextos singulares e na subjectividade dos actores individuais. No fundo questiona-se a *validade interna* do estudo, ou seja até que ponto as conclusões do estudo representam e/ou explicam a realidade estudada (Punch, 1998), e não resultam das interpretações subjectivas do investigador.

O certo é que, como referem Berger e Luckmann, citados por Afonso (2005), toda a investigação pressupõe elementos subjectivos, pois o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo. Para além de que a *objectividade* em estudos qualitativos refere-se à explicitação quanto ao modo como os dados são recolhidos, categorizados, reconstruídos e interpretados, e não às características pessoais do investigador (Schumacher & McMillan, 1993). O investigador qualitativo preocupa-se com a objectividade no entanto, o que tenta fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos. Os métodos que utiliza ajudam-no a superar o possível enviesamento. O investigador recolhe uma quantidade enorme de informação para chegar a conclusões. O que pretende é construir conhecimento e não dar opiniões sobre um determinado contexto (Bogdan e Biklen, 1994: 67).

É nesta perspectiva que nos situamos nesta investigação. Na qualidade de investigadora optamos pela observação persistente, seguimos as sugestões apontadas na literatura e que aconselham o investigador a passar mais tempo no local, utilizamos a

triangulação como forma de superar o possível enviesamento e controlar a *validade* das informações.

Procuramos ainda, durante todo o processo investigativo, cumprir os princípios éticos partilhados pela comunidade científica. O nosso relacionamento com os actores escolares e, concretamente, com os professores envolvidos na investigação pauta-se pela ênfase na confiança, igualdade e neutralidade, procurando ter acesso às percepções, representações e significados que dão à sua acção. Esta abordagem qualitativa não poderia deixar de valorizar os processos reflexivos e as atitudes colaborativas entre o investigador e os próprios actores escolares envolvidos na problemática em estudo.

Importa contudo reconhecer que ao desenvolvermos uma investigação “interna” fomos confrontados no nosso estudo com algumas limitações. Apesar de procurarmos sempre efectuar uma abordagem objectiva, e de tomarmos todo o cuidado no que se refere às questões mais problemáticas que se colocam à investigação, como sejam, o “efeito observador”; “a validade dos resultados” e a “negociação do acesso”, a exigência e a complexidade do duplo papel de investigadora e professora da escola levou a que, por vezes, se achasse conveniente ter desenvolvido o estudo noutra escola, em que não se tivesse um conhecimento tão profundo da realidade.

Outra limitação deste estudo prende-se com o facto da nossa tentativa de realização de momentos de trabalho reflexivo e colaborativo, com os professores envolvidos na investigação ter sido, a partir de um determinado momento, encarada como menos positiva por parte do órgão de gestão da escola. Também as gravações áudio da observação das reuniões foram, em determinados momentos, proibidas pela gestão da escola. Apesar de ao longo do trabalho empírico os professores participantes demonstrarem um grande empenho e expectativa relativamente à investigação, e participarem na mesma com espontaneidade e interesse, não podemos deixar de referir que os entraves colocados pelo órgão de gestão constituíram uma limitação ao estudo, pois caso não existissem poderíamos ter optado por outra metodologia de investigação.

3. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Objectivos e questões de investigação

Para esta investigação definiu-se como o objectivo principal, “descrever e analisar o papel dos Departamentos Curriculares no incentivar de uma cultura colaborativa na escola, tendo como quadro de referência o Projecto Educativo da Escola”.

Numa tentativa de compreensão holística, este objectivo geral terá de ser desdobrado em objectivos que contêm algumas especificidades, pelo que destacamos:

- a) Averiguar a postura dos Departamentos Curriculares na concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo de Escola;
- b) Identificar e descrever elementos facilitadores e/ou impeditivos da cultura colaborativa;
- c) Perceber as limitações dos Departamentos Curriculares nos processos de reflexão e colaboração entre os professores.
- d) Averiguar o papel das lideranças no incentivar da cultura colaborativa.
- e) Verificar se há ou não evolução, nas práticas colaborativas da escola, em resultado da reflexão efectuada nos Departamentos Curriculares.

Decorrente destes objectivos, formularam-se algumas questões de investigação, que orientaram a investigação empírica embora não a determinassem de todo:

- Que significados atribuíram os professores ao processo de concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo de Escola?
- Como é que os Departamentos Curriculares contribuíram para a concepção, realização e avaliação do Projecto Educativo da Escola?
- Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos Departamentos Curriculares na concepção e implementação do Projecto Educativo de Escola?
- Quais os factores que impediram ou dificultaram a cultura colaborativa, na concepção realização e avaliação do Projecto Educativo de Escola? Como reagem os Departamentos Curriculares a esses factores?
- Quais os aspectos que indiciam a emergência de uma cultura colaborativa?
- Até que ponto a tipologia de reflexão, em torno do Projecto Educativo da Escola, poderá potenciar a construção de uma cultura colaborativa?

Estas questões de investigação e estes objectivos permitem limitar e focalizar o âmbito do estudo, nomeadamente da recolha e da análise de dados, bem como decidir os instrumentos a utilizar nessa recolha (Miles & Huberman, 1994).

3.2. Definição da amostra ou selecção do “caso”

A definição da amostra num estudo de caso configura-se como um passo de extrema importância para o estudo, pois define a sua *essência metodológica* (Coutinho & Chaves, 2002:228; citando Bravo, 1998). É ela que vai dar estabilidade ao *design* da investigação (Yin, 1993) e, para além disso, a compreensão do fenómeno em estudo está dependente da sua escolha adequada. Para Stake (1994), a selecção do “caso” deve ser relevante para o fenómeno em estudo e deve oferecer oportunidade para aprender. Contudo, o autor adverte “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake, 1995; citado por, Coutinho & Chaves, *ibidem*). Assim, na nossa investigação, a *amostragem intencional* (Merriam, 2001) afigurou-se como a mais indicada para seleccionar um caso rico em informação, isto é, que previsivelmente possibilitasse aprender mais sobre as questões centrais do estudo.

A definição dos critérios para selecção do “caso” teve presente, o objectivo de seleccionar um caso que permitisse um *conhecimento mais profundo* do problema a estudar (Aires, 2004), ou seja que previsivelmente possibilitasse um avanço na compreensão da realidade em estudo. Assim, no nosso estudo, a selecção da amostra baseia-se em critérios estratégicos pessoais, optando-se desta forma por uma *amostragem opiniática* (Aires, *ibidem*).

O estudo desenvolve-se numa escola secundária onde a investigadora lecciona, e que no presente ano lectivo (2006/2007) procedeu à reformulação do projecto educativo da escola, em vigência para o triénio de 2003 a 2006, o que previsivelmente se afigurou como uma oportunidade para aprender mais sobre as questões centrais do estudo.

Dentro desta escola, a selecção dos dois departamentos curriculares baseia-se por um lado, em questões de facilidade de acesso ao trabalho de campo, um dos departamentos seleccionados é o departamento da própria investigadora o que facilita a abordagem, no entanto neste departamento os professores, na sua maioria, estão colocados pela primeira vez na escola e, como tal, pouca informação têm sobre o fenómeno em estudo. A escolha do outro departamento advém da necessidade de

completar e enriquecer a informação obtida. A sua selecção baseia-se no facto de ser o departamento da escola em que a maioria dos professores pertence ao quadro da escola, pelo menos, desde o início da vigência do projecto educativo.

Naturalmente que o acesso ao campo implicou a autorização formal do conselho executivo da escola e do conselho pedagógico, aos quais foi fornecida uma cópia do projecto da investigação conjuntamente com o pedido de autorização formal. Acresce ainda que para além da autorização destes dois órgãos da escola, foi solicitado aos professores, numa das reuniões dos respectivos departamentos, a autorização para desenvolver o estudo, apontando as razões do mesmo, as razões da escolha do departamento, bem como o trabalho de observação a desenvolver pela investigadora ao longo do estudo e a previsão da duração do mesmo. Desde o primeiro momento notou-se a confiança, a empatia e o apreço dos professores relativamente ao desenvolvimento da investigação.

3.3. Breve caracterização da população em estudo

A escola em estudo está localizada numa pequena cidade do litoral sul do país. É uma escola recente, fundada na década de noventa, a sua área ocupa 50 000 m² de terreno e o seu edifício principal tem uma arquitectura de dois pisos. A sua tipologia é T42. A escola apresenta-se em bom estado de conservação e apresenta boas instalações. Em termos de espaços de trabalho para os professores podemos referir: a) o gabinete do conselho executivo – uma pequena sala onde coabitam três elementos; b) uma sala contígua ao gabinete do conselho executivo, para trabalho do conselho executivo e assessoria; c) uma sala para trabalho dos directores de turma – uma pequena sala com cinco computadores e duas impressoras; d) uma sala para trabalho dos coordenadores de departamento e restantes elementos do conselho pedagógico – uma pequena sala com um computador; e) uma sala geral de reuniões – cuja área é superior a 50 m²; d) uma sala polivalente; e) um gabinete de trabalho comum a todos os departamentos – uma pequena sala sem quaisquer recursos informáticos e que no presente ano lectivo esteve, numa parte do ano, ocupada por alunos estagiários; a sala dos professores – uma sala com uma área superior a 50 m². Com o aumento da população escolar, os espaços de trabalho destinados aos professores viram-se reduzidos de um gabinete por cada departamento, para um único gabinete de trabalho comum para os departamentos.

Esta escola é frequentada, aproximadamente, por setecentos alunos, distribuídos pelos 3º ciclo e ensino secundário, cerca de noventa professores e trinta auxiliares de acção educativa e funcionários administrativos. Destes professores, 68% são professores do quadro da escola, 18% são professores do quadro de zona pedagógica e 12% são professores contratados. Do número total de professores da escola, 56% trabalha há mais de três anos na escola.

Nos departamentos objecto do estudo, um dos departamentos é composto por treze professores, dos quais cinco são professores do quadro da escola. Os restantes professores são contratados e encontram-se na escola pela primeira vez, excepto uma professora que está na escola pela segunda vez. Do número total de professores do departamento apenas dois encontram-se na escola há mais de três anos.

A coordenação do departamento é assumida por um professor eleito entre os docentes do departamento. Este coordenador apenas se encontra na escola pela segunda vez e assumiu a coordenação de departamento no primeiro ano de colocação na escola. É a primeira vez que exerce o cargo de coordenação de departamento.

O outro departamento é composto por dezassete professores, dos quais catorze são professores do quadro da escola. Os restantes professores pertencem ao quadro de zona pedagógica. Do número total de professores do departamento catorze encontram-se na escola há mais de três anos.

A coordenação deste departamento é também assumida por um professor eleito entre os docentes do departamento. Este coordenador encontra-se na escola há mais de três anos, e assumiu pela primeira vez a coordenação de departamento nesta escola. Noutras escolas já tinha exercido as funções de coordenação de departamento.

As reuniões dos departamentos são realizadas mensalmente e decorrem numa sala de aula normal; os materiais dos departamentos são guardados em armários nos corredores contíguos à sala dos professores, no gabinete de trabalho comum a todos os departamentos, e noutros espaços da escola.

3.4. As técnicas de recolha e tratamento da informação

No quadro de uma investigação qualitativa e de modo a desenvolvermos uma análise em profundidade da realidade a investigar, no processo de recolha de dados, privilegiamos os seguintes instrumentos: a observação, a entrevista (individual e de grupo) e os documentos (Yin, 1984; Bogdan e Biklen, 1994; Merriam, 2001).

O processo de recolha de dados decorreu ao longo do ano lectivo de 2006/2007. Num primeiro momento do trabalho empírico procedemos à observação directa das reuniões dos departamentos, o que nos permitiu explorar o “caso” e delinear com maior precisão a condução da estratégia de investigação. O processo de observação iniciou-se no mês de Novembro na segunda reunião dos departamentos. As primeiras reuniões dos departamentos, onde são discutidas e tomadas decisões acerca da gestão curricular permitiram-nos o registo de notas de campo fundamentais para o prosseguimento da pesquisa empírica. Como não poderia deixar de ser, procedemos ainda à análise dos documentos Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola e do Plano Anual de Actividades da escola com o objectivo de uma melhor compreensão da realidade. Em simultâneo o modelo de análise da problemática em causa foi continuamente trabalhado através do aprofundamento do enquadramento teórico.

Num segundo momento, o qual decorreu durante os meses de Janeiro e Fevereiro, procedeu-se à realização de duas sessões de grupo focal (*focus group*). Para a orientação dessas sessões elaboramos previamente um guião, o qual foi reformulado em função das recomendações apresentadas. A primeira sessão foi realizada no mês de Janeiro e participaram os coordenadores de todos os departamentos curriculares e os coordenadores de ciclo. A segunda sessão realizou-se no mês de Fevereiro, para esta sessão foram convidados alguns professores já referenciados ao longo da investigação, devido ao seu conhecimento da escola e envolvimento na concepção do projecto educativo. No total participaram oito professores, sendo que cinco dos professores presentes pertenciam aos departamentos em estudo. Com estas sessões de trabalho pretendemos compreender como se formam as diferentes percepções e representações dos professores relativamente ao projecto educativo da escola, bem como, proporcionar o envolvimento dos professores em processos de reflexão sobre projecto educativo da escola. Simultaneamente demos, ainda, continuidade à observação das reuniões dos departamentos, bem como ao aprofundamento do quadro teórico.

Num terceiro momento do processo empírico, tendo por base os aspectos mais relevantes que resultaram da análise às notas de campo de toda a pesquisa realizada até ao momento (observação das reuniões e sessões de grupo focal), bem como, as reflexões resultantes do aprofundamento do quadro teórico, procedemos, durante o mês de Abril, à elaboração de um guião de entrevista a aplicar aos professores dos departamentos. No sentido de obter um aprofundamento de alguns aspectos que se mostraram pertinentes realizámos, durante o mês de Maio, entrevistas (seguindo uma orientação semi directiva)

a um conjunto de sete professores. Decidimos questionar os coordenadores de departamento, o presidente do conselho executivo e quatro professores dos departamentos objecto do estudo.

Durante os meses de Maio e Junho procedemos à Análise de Conteúdo das entrevistas e das sessões de grupo focal. A análise dos resultados foi efectuada durante os meses de Julho e Agosto.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi fundamental o ambiente de proximidade e de confiança entre os professores e a investigadora. Apesar de desenvolvermos uma investigação “interna” (Bell, 2004), procuramos sempre efectuar uma abordagem objectiva e cumpridora dos princípios éticos, pelo que tivemos em conta as questões problemáticas que se poderiam colocar nomeadamente, o “efeito observador”, a “negociação do acesso” e a “validade dos resultados”.

Apresenta-se de seguida, de uma forma mais pormenorizada, cada um dos métodos de recolha de dados utilizados no nosso estudo.

3.4.1. A observação

A observação é a melhor técnica quando uma actividade, um acontecimento ou situação pode ser observada em primeira mão pelo investigador (Merriam, 2001). Entre as vantagens da observação qualitativa destacam-se, a facilidade na obtenção de informações internas aos grupos que não seriam detectáveis a partir de outras técnicas; a possibilidade de aprofundar o conhecimento acerca da realidade; e a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir trabalhar em primeira mão com as fontes da informação (Colas, 1992, 1998; citado por Aires, 2004). Acresce ainda que, a observação pode ser utilizada para triangulação da informação, ela pode ser útil “para descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer, ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” Bell (2004: 162). As críticas à validade da observação podem ser colmatadas através da triangulação, isto é, quando combinada com a entrevista e a análise de documentos, a observação permite uma interpretação holística do fenómeno em causa (Merriam, 2001).

Nesta perspectiva, a observação directa participante foi a postura metodológica assumida, nas reuniões dos departamentos, desde o início da investigação. A presença directa e prolongada da investigadora nas reuniões dos departamentos (de Novembro a

Maio, num total de cinco reuniões) assumiu-se como uma estratégia crucial para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

Assim, a presença repetida da investigadora nas reuniões dos departamentos possibilitou observar as atitudes, os comportamentos, as formas de interacção, as posições e status dos professores, bem como os modos de organização do trabalho e as posições das lideranças.

Num estudo destas dimensões, a “negociação do acesso” ao terreno com os professores directamente envolvidos na investigação, a definição de qual o papel do investigador nas reuniões dos departamentos, e o prolongamento da respectiva presença permitiram que a observação participante fosse encarada com normalidade pelos professores dos departamentos.

Apesar da estratégia de observação se situar ao nível da observação participante a presença da investigadora, nas reuniões de um dos departamentos, limitou-se à observação discreta, sem qualquer intervenção oral. No outro departamento, dada a situação de professora em simultâneo com a de investigadora, esta postura nem sempre foi possível. Acresce ainda que, enquanto observadora “interna” participante, preocupou-se em eliminar preconceitos e ideias preconcebidas e registar da forma mais objectiva possível as informações recolhidas.

As técnicas de registo utilizadas passaram pelas notas de campo tiradas durante as observações, bem como pela gravação áudio de algumas das reuniões. Antes de se iniciar a gravação áudio das reuniões foram utilizados os procedimentos éticos habituais na comunidade científica, solicitando a devida autorização aos professores presentes e garantindo a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas.

Depois de cada observação, as notas de campo foram completadas com algumas informações obtidas nas gravações áudio, bem como, comentários da investigadora de carácter reflexivo e prospectivo, no que respeita ao quadro teórico e à condução da estratégia de investigação. Nestas notas de campo procurou-se garantir a objectividade.

Para além da observação das reuniões dos departamentos tivemos a possibilidade de, na qualidade de observadora participante, observar uma sessão do grupo de trabalho criado para a reformulação do Projecto Educativo da escola, tendo o especial cuidado de não interferir nos trabalhos, ou que essa interferência fosse minimizada.

3.4.2.O grupo focal (focus group)

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que pode ser utilizada quando se pretende compreender como se formam as diferentes percepções, atitudes e representações acerca de um determinado fenómeno (Krueger, A., 1988, citado por Carlini-Cotrim, B., 1996).

Krueger (1996) descreve o grupo focal como um conjunto de pessoas reunidas em grupo, que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada. A essência do grupo focal está em permitir a recolha de informação através das interacções entre os seus participantes, a partir de tópicos sugeridos pelo investigador, o qual assume o papel de moderador do grupo (Morgan, 1997). A discussão que é trabalhada no grupo focal não é meramente descritiva ou expositiva, ela resulta do debate, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes.

A obtenção de dados através do grupo focal tem como ponto central a tendência humana de formar opiniões e atitudes na interacção com os outros indivíduos, as pessoas mudam de posição ou fundamentam melhor a sua posição inicial quando expostas a discussões em grupo (Krueger 1996; Morgan, 1997), é exactamente este processo que o grupo focal tenta captar.

Compete ao investigador enquanto moderador do grupo criar um ambiente propício ao processo de discussão, de modo a que as diferentes percepções e opiniões venham ao de cima, assumindo uma posição de facilitador da discussão e sem efectuar nenhuma pressão para que os participantes no grupo cheguem a um consenso (Carlini-Cotrim, B., 1996).

E é nesta perspectiva que nos colocamos ao utilizar o grupo focal como estratégia de investigação. Com as sessões de grupo focal procuramos compreender o processo de construção das diferentes percepções e representações dos professores no que se refere: (1) ao processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola; (2) às formas de interacção e de reflexão entre os professores no quadro do projecto educativo da escola; (3) aos efeitos do projecto educativo da escola nas práticas dos professores; (4) aos factores implícitos ou explícitos ao projecto que podem dinamizar o trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores.

Optámos por realizar duas sessões com diferentes grupos, uma com os coordenadores de departamentos e de ciclo, outra com professores da escola que, dado o seu conhecimento e envolvimento na escola, e no projecto educativo da escola,

previsivelmente dariam um bom contributo para a discussão. A realização das sessões com diferentes grupos permitiu identificar tendências e padrões na percepção do que se definiu como foco do estudo (Krueger 1996; Morgan, 1997). Os coordenadores de departamento foram convidados pela presidente do conselho pedagógico a participar na primeira sessão, enquanto que os oito professores que participaram na segunda sessão foram convidados directamente pela investigadora.

As sessões realizaram-se numa sala de aula normal equipada com computador e projector multimédia, as mesas encontravam-se dispostas de forma semi-circular em torno do moderador (investigadora), sendo o número de mesas nessa disposição igual ao número de participantes. As sessões decorreram fora dos horários lectivos (numa das tardes em que não há aulas na escola) e tiveram a duração de duas horas.

Para orientação das sessões foi elaborado um guião, não sendo este um instrumento monolítico e estático, mas apenas um meio auxiliar de orientação. No início das sessões como forma de legitimar o debate e motivar os participantes foram esclarecidos os objectivos do estudo e do grupo focal; foi solicitada a autorização para a gravação áudio do debate e assegurada a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas; foi destacada a importância da participação de todos no debate; e apresentadas algumas regras de funcionamento do grupo, nomeadamente, evitar o domínio da discussão por qualquer elemento, as discussões paralelas e a importância de falar cada um na sua vez. De seguida, como forma a estimular os participantes para o debate foi apresentado de um power point intitulado “A (des)construção de um PEE”.

Concluída esta etapa, procurámos desenvolver a exploração do foco do estudo, colocando à discussão a questão chave “Porque razão o PEE na nossa escola não é um projecto de referência para os professores”. Ao longo do debate, a nossa estratégia de condução do grupo passou pela mediação e orientação do debate, promovendo a participação de todos, estimulando os tímidos, desestimulando os tipos dominadores que não conseguem parar de falar, entre outros ((Krueger 1996; Morgan, 1997). O nosso papel essencialmente pela dinamização da discussão, tendo especial cuidado em não intervir nas discussões e em permitir que a mesma fosse fluído, só intervindo para solicitar o esclarecimento de algumas questões, para facilitar o processo em curso, e para colocar em debate o novo tópico a discutir.

Após a primeira questão chave ter sido discutida e explorada pelos participantes, colocou-se a segunda questão “ De que modo o PEE poderá favorecer o trabalho

colaborativo e reflexivo entre os professores”. No final da sessão solicitou-se aos presentes a auto-avaliação da sessão.

3.4.3. A entrevista

A entrevista é um instrumento metodológico muito importante na investigação qualitativa. Pode constituir a estratégia principal para a recolha de dados ou pode ser utilizadas em conjunto com a observação participante, a análise de documentos e outras técnicas. A entrevista permite obter dados descritivos na linguagem do próprio entrevistado, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre os significados que os entrevistados atribuem a uma determinado fenómeno (Bogdan e Biklen, 1994).

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação podendo ser *estruturadas*, *semi-estruturadas* ou *livres*. Nas entrevistas *estruturadas*, o entrevistado responde a perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. Nas entrevistas *semi-estruturadas*, apesar de existirem algumas perguntas previamente estabelecidas, o investigador deve dar ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, tendo em conta os objectivos da investigação. Em geral são conduzidas por um guião previamente construído a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise da investigação (Afonso, 2005), mas com uma estrutura flexível, o que garante que todos os tópicos são abordados, mas ao entrevistado será permitida uma margem de liberdade dentro dessa estrutura (Bell, 2004; Afonso, 2005). Nas entrevistas *livres* não existem perguntas específicas e respostas codificadas, a interacção entre o investigador e o entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou questões propostas pelo investigador.

Perante as opções metodológicas da nossa investigação, a entrevista *semi-estruturada* apresentou-se como a mais adequada, uma vez que, ao ser conduzida com uma estrutura flexível garantíamos, por um lado, que todos os tópicos cruciais seriam abordados, e por outro lado, através da margem de liberdade dada ao entrevistado tínhamos a possibilidade de obter informações relevantes acerca do significado atribuído pelos entrevistados à problemática em causa.

Assim, a realização das entrevistas permitiu o “aprofundamento de um campo cujos temas essenciais conhecemos, mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspecto” (Ghiglione & Matalon, 2005:66). Após termos

elaborado o guião das entrevistas, o qual teve em conta as questões e os eixos de análise definidos para a investigação (cf. anexo “Guião das entrevistas”), procedemos à realização das entrevistas.

As entrevistas realizaram-se no final do mês de Maio, o que nos permitiu completar e aprofundar as perspectivas já exploradas pelas outras fontes de informação acerca do papel dos departamentos no incentivar do trabalho colaborativo e reflexivo, tendo como referência o projecto educativo da escola. Antes de realizar cada uma das entrevistas marcámos a data e o local de realização das mesmas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Antes de iniciarmos as entrevistas solicitámos autorização aos entrevistados para a gravação áudio das mesmas, sendo garantido o seu anonimato. As entrevistas tiveram uma duração média de quarenta e cinco minutos, tendo sido os entrevistados informados previamente quanto ao possível tempo de duração da mesma.

Todas as entrevistas foram realizadas num ambiente calmo e informal. No início da entrevista, os entrevistados foram informados dos objectivos da investigação. No decorrer da entrevista tentámos sempre criar um ambiente agradável, baseado na confiança e na colaboração, desta forma procurámos assumir uma postura flexível e adaptável ao entrevistado, motivar o entrevistado a colaborar, e clarificar algumas das respostas que não compreendemos. No final agradecemos a entrevista e a confiança e colaboração demonstradas pelos entrevistados.

As entrevistas foram posteriormente transcritas na íntegra. O texto foi entregue aos entrevistados para correcções, contudo dado o excesso de trabalho do final do ano lectivo a maioria dos professores referiu a sua confiança nas transcrições da investigadora.

Como investigadora “interna” tivemos em conta as dificuldades e as limitações das entrevistas, nomeadamente, a subjectividade potencial, a indução de respostas no entrevistado e a possibilidade de interpretação incorrecta das respostas do entrevistado, contudo estivemos sempre conscientes dessas dificuldades e procurámos exercer um controle sobre nós próprios no sentido de as superarmos (Gavron, 1996; citado por Bell, 2004).

3.4.4. Os documentos

A análise dos documentos *Projecto Educativo da escola*, *Projecto Curricular de escola* e *Plano Anual de Actividades* revestiu-se de uma importância fundamental para a

compreensão do modelo geral de organização da escola e dos “perfis de mudança” definidos para a mesma.

No primeiro momento da pesquisa empírica, analisámos estes três documentos com o objectivo de através deles identificarmos as políticas definidas e a importância conferida ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores.

Todos estes documentos foram objecto de tratamento através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) pouco formalizada, que procurou agrupar significações, que se mostraram importantes para a compreensão da realidade e para o prosseguimento do trabalho empírico.

3.4.5. O tratamento dos dados

No tratamento da informação recolhida através do trabalho empírico utilizámos a técnica da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo passa por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2007:37). Através da análise de conteúdo é possível fazerem-se inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características são inventariadas e sistematizadas (Vala, 2005).

Assim, numa primeira fase da análise de conteúdo procedemos à organização da informação recolhida, com o objectivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais relativamente aos objectivos e às questões da investigação, de maneira a desenvolvermos o plano da análise.

Nesta perspectiva, iniciámos o processo de análise com a leitura integral de todo o material conseguido, nomeadamente, as notas de campo relativas à observação das reuniões, as transcrições integrais das sessões de grupo focal (focus group), e as transcrições das entrevistas individuais efectuadas aos professores. Esta “leitura flutuante”(Bardin, 1977) permitiu-nos captar uma primeira imagem global dos dados recolhidos.

De seguida, atendendo aos objectivos e às questões de investigação definidas, bem como, ao quadro teórico de referência, procedemos à constituição do “corpus de análise” (Vala, 1986), ou seja seleccionámos de entre os dados disponíveis, o material

que viria a constituir a fonte de informação a tratar, tendo em conta as regras da *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência* (Bardin, 1977).

Em simultâneo a este processo, e à medida que fomos lendo os dados procurámos as regularidades e padrões, bem como, os tópicos presentes nos dados, de modo a desenvolvermos uma lista preliminar de *categorias de codificação*. Para Valla (2005) uma *categoria* é composta habitualmente por um termo-chave que indica o significado central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

No caso específico deste estudo, a formulação do sistema de categorias resultou de categorias definidas à *priori*, partindo do quadro teórico de referência e das questões de investigação, e de outras definidas à *posteriori*, resultantes do trabalho exploratório sobre o corpus, o que nos permitiu estabelecer assim um sistema misto de categorias, as quais relevam simultaneamente do quadro teórico de análise e das características concretas dos materiais em análise. Ao construirmos as categorias, procurámos seguir o conselho de Bardin (2007: 113), no que se refere às qualidades das boas categorias, nomeadamente: a homogeneidade; a pertinência; a objectividade e a fidelidade; a produtividade.

Numa segunda fase, após a definição do *corpus da análise* e das categorias procedemos à exploração do material seleccionado, através da sua *codificação*. Segundo Holsti, “a *codificação* é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”(citado por Bardin, 2007:97).

No processo de codificação todo o material empírico foi codificado, ou seja, foi segmentado em unidade de sentido, sendo que cada uma das quais foi referenciada a uma das categorias definidas. Na prática, procedemos à escolha e identificação das unidades de análise: *unidade de registo, unidade de contexto e unidades de enumeração*. Na codificação do material analisado, e seguindo Bardin (2007) e Valla (2005), a *unidade de registo* (unidade de conteúdo mínima pertencente a uma dada categoria) considerada foi o *tema*, uma vez que as categorias são do tipo *semântico*, e a unidade de contexto (segmento de conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo ou a resposta dada a cada questão.

Por último, o processo de codificação deu origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada em função dos objectivos e das questões de investigação, o que nos possibilitou a obtenção de indicadores que nos permitiram

propr inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos e das questões de investigação.

Segue-se uma explanação do processo de análise utilizado em cada um dos instrumentos de investigação:

Grupo Focal

Em relação à informação recolhida através das sessões de grupo focal (*focus group*), o *corpus da análise* é constituído pelos respectivos protocolos (Grupo Focal-Anexo 2). O sistema de categorias identificado teve em conta os objectivos específicos das sessões, sendo que algumas categorias não previstas foram incluídas posteriormente tendo em conta o trabalho efectuado sobre o *corpus* da análise.

A análise de conteúdo das sessões de grupo focal baseou-se nas seguintes etapas: (1) Leitura dos protocolos e realização de inferências; (2) recorte do texto em unidade de análise; (3) inclusão das unidades de registo nas respectivas categorias e subcategorias; (4) transformação das unidades de análise nos respectivos indicadores; (5) quantificação do número de unidades de registo por indicador.

Da análise de conteúdo realizada surgiram as seguintes categorias e subcategorias(Grupo Focal-Anexo3):

Categoria 1: Percepções e representações dos professores face ao PEE

Esta categoria por sua vez foi dividida nas seguintes subcategorias:

- a) Percepções do PEE
- b) Importância do PEE
- c) Aspectos relevantes na fase de concepção, implementação e avaliação do PEE
- d) Bloqueios e problemas do PEE

Categoria 2: As formas de interacção entre os professores e o seu impacto no PEE

- a) Formas de interacção entre os professores
- b) Elementos facilitadores à cultura de colaboração
- c) Dificuldades à cultura colaborativa
- d) Vantagens do trabalho colaborativo

Categoria 3: A reflexão entre os professores face ao PEE

- a) Tipologia de prática reflexiva
- b) Elementos facilitadores à prática reflexiva
- c) Dificuldades à prática reflexiva
- d) Vantagens da prática reflexiva

A definição dos indicadores e o seu agrupamento em subcategorias tiveram como objectivo fazer transparecer ao máximo a mensagem dos entrevistados e permitir adiantar interpretações a propósito dos objectivos e das questões de investigação.

Entrevistas

Em relação à informação recolhida das entrevistas, o *corpus da análise* é constituído pelos protocolos das entrevistas (Entrevistas-Anexo2). O sistema de categorias identificado teve em conta o guião das entrevistas, e os seus blocos, sendo que algumas categorias não previstas foram incluídas posteriormente tendo em conta o trabalho efectuado sobre o *corpus* da análise.

A análise de conteúdo baseou-se nas seguintes etapas: (1) Leitura dos protocolos das entrevistas e realização de inferências; (2) recorte do texto em unidade de análise; (3) inclusão das unidades de registo nas respectivas categorias e subcategorias; (4) transformação das unidades de análise nos respectivos indicadores; (5) quantificação do número de unidades de registo por indicador.

Da análise de conteúdo realizada a cada uma das questões que constam do protocolo das entrevistas surgiram as seguintes categorias e subcategorias:

Categoria 1: Opinião dos professores face ao modo como o departamento deve actuar no processo de concepção e implementação do PEE

Esta categoria por sua vez foi dividida nas seguintes subcategorias:

- a) Modos de intervenção no processo de concepção
- b) Modos de intervenção na implementação
- c) Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE
- d) Modos mais adequados de intervenção

Categoria 2: Opinião dos professores face ao trabalho colaborativo e reflexivo efectuado pelo departamento no processo de concepção e implementação do PEE

- a) Formas de interacção entre os professores
- b) Tipologia de reflexão

- c) Aspectos facilitadores à cultura de colaboração
- d) Dificuldades/ constrangimentos à colaboração e à reflexão
- e) Tipologia de reflexão mais adequada
- f) Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva
- g) Mudanças face à prática reflexiva e colaborativa

A definição dos indicadores e o seu agrupamento em subcategorias tiveram como objectivo fazer transparecer ao máximo a mensagem dos entrevistados e permitir adiantar interpretações a propósito dos objectivos e das questões de investigação.

Notas de Campo

Quanto às *notas de campo* resultantes da observação participante, estas foram objecto de uma análise de conteúdo informal à medida que iam sendo produzidas, o que permitiu, de certo modo, orientar a estratégia de investigação.

Na fase de tratamento da informação, as notas de campo foram de novo objecto de tratamento, com o objectivo de a partir do *corpus* da análise definirmos indicadores que nos permitissem interpretar as formas de interacção e as tipologias de reflexão que se estabelecem, entre os professores, nos departamentos.

Da análise de conteúdo realizada surgiram as seguintes categorias:

Categoria 1 : Modo de organização da reunião

Categoria 2 : Momentos e formas de interacção entre os professores

Categoria 3 : Tipologia de reflexão

Categoria 4: Tomadas de decisão

Categoria 5 : Discussão de estratégias de acção

Categoria 6: Relações interpessoais

Categoria 7: Posição das lideranças

Os resultados obtidos foram importantes para triangulação da informação obtida através dos outros instrumentos.

Devido a algumas limitações colocadas pelo órgão de gestão da escola à observação das reuniões por parte da investigadora, e tendo em os princípios éticos inerentes a qualquer trabalho de investigação, achámos prudente não divulgar em anexo o tratamento das notas de campo.

III PARTE – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo desta terceira parte do nosso estudo passa por apresentar e discutir os resultados da análise dos dados procurando responder às questões de investigação expostas anteriormente. Na análise interpretativa procurámos ter em conta a teoria exposta no primeiro capítulo e o contexto em que se inserem os resultados.

Partindo dos objectivos da investigação, optámos por separar os campos de análise, no sentido de procedermos a uma análise mais cuidada. Deste modo, considerámos as seguintes dimensões de análise:

- 1. O conceito de projecto educativo de escola**, onde são consideradas as percepções e representações que os professores têm do projecto educativo da escola, os bloqueios e problemas inerentes ao mesmo, bem como, os aspectos considerados mais relevantes de modo a potenciar a criação de um identidade de projecto na escola;
- 2. O trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares ao nível do processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola**, onde é apresentado e discutido o modo como os professores nos departamentos intervêm no processo de concepção e de implementação do projecto, os bloqueios e os constrangimentos ao processo, assim como, os modos mais adequados de intervenção no processo pelos departamentos. Focando, em concreto, a dinâmica de trabalho nos departamentos curriculares, nomeadamente as formas de interacção entre os professores no quadro do projecto educativo de escola.
- 3. O trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos**, onde são consideradas as representações que os docentes têm relativamente às formas de interacção e tipologias de reflexão entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola,
- 4. Condições facilitadores e constrangimentos ao trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos**, onde são consideradas as percepções dos

professores relativamente às condições facilitadoras e aos constrangimentos ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores nos departamentos curriculares, no quadro do projecto educativo da escola.

A concretização desta análise desenvolve-se, na generalidade, em função dos pressupostos metodológicos da investigação qualitativa e, especificamente, tendo em conta os resultados provenientes dos procedimentos técnicos utilizados na recolha e tratamento dos dados.

Desta forma, na apresentação e discussão dos diferentes campos de análise faremos uso da informação obtida nas sessões de grupo focal (*focus group*), nas entrevistas individuais, e ainda das notas de campo resultantes das observações efectuadas às reuniões dos departamentos.

1. Conceito de Projecto Educativo da Escola

Neste ponto apresentamos o modo como os professores entendem o projecto educativo da escola, nomeadamente, as percepções e representações que os professores têm do projecto, os bloqueios e problemas inerentes ao mesmo, bem como, os aspectos considerados mais relevantes de modo a potenciar a criação de um identidade de projecto na escola.

Assim, e nesta perspectiva, da análise das entrevistas de grupo emergiram alguns indicadores que importa destacar.

No que concerne à **percepção do projecto educativo** da escola por parte dos docentes destacam-se os seguintes indicadores:

- Não se verifica na escola discussão e reflexão sobre o PEE
- O PEE é entendido como um instrumento de ritualização escolar;
- Existe uma desarticulação entre os problemas/necessidades definidos no PEE e a realidade da escola.

Todos os professores indicam que, actualmente, o projecto educativo da escola não é objecto de discussão nos departamentos curriculares, sendo utilizado apenas em determinados momentos, nomeadamente, no início do ano lectivo na planificação de longo prazo das disciplinas e nos momentos pontuais em que se planificam actividades extra curriculares. É o que atestam os testemunhos da generalidade dos membros dos grupos focais:

- (...) só se trabalha nele em determinados momentos, por exemplo nas altura das planificações e do PAA, mas, isso, é a maneira ou uma tentativa de o operacionalizar.⁶² O PEE actualmente não cumpre um papel estratégico, pois não é mencionado nos diversos órgãos, pelo menos naqueles a que pertença, o grupo e o departamento.⁶⁶(E: Grupo Focal 1)
- Ao nível das estruturas, não temos feito um trabalho de discussão, de divulgação, de reflexão e de análise à volta do PEE.⁶ Acabamos por utilizá-lo, apenas, quando propomos uma actividade, de modo a verificar se existe ou não enquadramento no PEE.⁷ (E: Grupo Focal 2)

Ao não ser objecto de discussão e de reflexão por parte dos professores, nos diversos departamentos, o projecto educativo da escola não assume, na opinião dos professores, um papel estratégico na gestão curricular das disciplinas, pois praticamente não é divulgado nos departamentos curriculares. Assim, o projecto educativo da escola é

encarado, apenas, como um documento, ao qual os docentes recorrem quando necessitam de enquadrar nos objectivos e problemas definidos no projecto as actividades extra-curriculares a realizar. Como refere um dos professores:

- (...) é apenas na folha dos “objectivos gerais e grandes estratégias de intervenção” que me centro, de modo a enquadrar a actividade que estou a planificar.⁵⁶ (E: Grupo Focal 1)

Deste modo, o projecto educativo da escola é referido, pela generalidade dos docentes, como um documento formal que surge de uma determinação político-administrativa acatada formalmente pela escola, sem que, na sua opinião, se traduza numa inovação real e conseqüentemente numa alteração das práticas vigentes.

- (...) isto acontece porque os PEE das diversas escolas são essencialmente decretados.⁵⁹ Foram elaborados e nunca mais se mexeu neles, daí que eles nunca tivessem aplicação prática, nunca funcionassem.⁶⁰ (E: Grupo Focal 2)
- O facto de qualquer documento da escola, independentemente de ser o PEE, passar por ser uma imposição legal, como é o caso do PEE/¹, (...) facilmente tornasse um papel que não passa disso mesmo um pró-forma/⁴. O problema foi que o nosso PEE não passou de um papel.⁵ (E: Grupo Focal 1)

Face à ausência de envolvimento dos professores no projecto educativo da escola, a generalidade dos docentes não o assumem como um instrumento de orientação para a planificação das práticas pedagógicas.

Como atestam as opiniões de vários professores:

- (...) utilizamos o projecto nas planificações, nas metodologias de sala de aula, mas na prática, ao longo do ano, não há grande incidência ou discussão relativamente ao que está a ser feito.¹⁸ No ano lectivo anterior, ainda, havia uma grelha para preencher sobre as metodologias que tinham sido aplicadas; este ano nem isso foi feito, não saíram nenhuma directrizes para isso.¹⁹ (E: Professor A)
- Nos anos anteriores, (...) havia sempre a preocupação de relembrar o PEE nas reuniões de grupo e de departamento/¹⁰
(...) não me recorde de, no ano transacto, termos efectuado avaliação intermédia ou final do PEE.¹⁵
Actualmente a missão do projecto não é relembrada nos departamentos e, ao não ser relembrada, facilmente acaba por se perder.¹⁶ (E: Professor B)
- (...) não vi, nem senti, na prática, como é que o PEE foi condicionando a minha conduta e as minhas aulas, e isso é um motivo para não estar muito preocupada com o próximo PEE.¹⁰
- Se eu pensar como planifiquei o meu ano lectivo, eu não penso numa maneira directa, sistemática e formal no PEE.¹⁸ (E: Professor F)

Para além disso, segundo a opinião da generalidade dos professores, existe uma desarticulação entre os problemas / necessidades definidos no projecto educativo da escola e a própria realidade da escola.

- O PEE é um projecto que actualmente está desactualizado, pois existem problemas que já estão desactualizados,...). /²⁰
Na nossa escola, nestes seis anos que o projecto está em vigor, surgiram novas alterações e novos problemas. /⁴¹ (E: Grupo Focal 2)

Nesta perspectiva, o projecto educativo da escola é entendido, por este grupo de professores, como um documento formal, cuja função passa por legitimar o pretensão bom funcionamento da escola. Como refere um dos professores:

- Actualmente o PEE está morto. /¹ O projecto é utilizado apenas como papel. /² Quando fazemos uma planificação utilizamo-lo, contudo não passa de um papel, /³ (E: Professor E)

De entre os **bloqueios e problemas inerentes ao projecto educativo da escola** destacam-se os seguintes indicadores:

- Ausência de clareza na orientação da acção;
- Desarticulação entre as actividades do plano anual de actividades e os problemas/ necessidades inerentes ao projecto educativo da escola;

A necessidade de uma definição clara dos “perfis de mudança” parece ser importante para alguns dos professores. Os quais consideram como um dos bloqueios ao processo de implementação do projecto educativo da escola a existência de objectivos vagos e de estratégias pouco claras no projecto educativo da escola.

- (...) a maior dificuldade foi ao nível dos objectivos, os problemas foram definidos sem objectivos muito concretos, os objectivos estão muito vagos face aos problemas. /³¹
(...) houve uma identificação de problemas muito genéricos, que teremos sempre de os trabalhar quer, com projecto ou, sem projecto, faz parte da nossa profissão. /⁶⁸ (E: Grupo Focal 1)
- É evidente que sabemos que o PCE e os PCT o operacionalizam, mas de qualquer das formas ele deveria de dar orientações mais concretas. /¹⁴
(...) se o projecto, enquanto projecto (documento), não for claro, não tiver estratégias claras acerca de como se deve actuar, não definir correctamente como vou responder aos problemas, este não poderá ter um grande contributo na escola. /⁷⁷ (E: Grupo Focal 2)

A existência de uma desarticulação entre o conteúdo do projecto educativo da escola (os problemas identificados, os objectivos, as estratégias) e o conteúdo expresso noutros documentos, como as actividades propostas pelo plano anual de actividades, estão bem patentes nas afirmações destes docentes:

- Temos dificuldade em estabelecer uma ligação entre o Plano de Actividades e o Projecto Educativo.⁹
Existem situações em que temos uma grande dificuldade em articular o PEE com o plano de actividades que propomos.¹⁰
(...) por vezes estamos a definir em grupo algumas actividades verificamos que elas não se enquadram no PEE actual. ¹⁵ (E: Grupo Focal 2)
- Na implementação (...)nem sempre existe uma ligação entre aquilo que se pretende em termos dos objectivos do PEE e as actividades que se desenvolvem. ¹⁸Fazem-se actividades só porque existe a tradição, fica bem e dá visibilidade à disciplina ou aos grupos. ¹⁹ Não existe uma motivação e uma fundamentação para as actividades que tenha realmente a ver com o PEE. ²⁰(E: Professor B)
- (...)deparamo-nos com uma grande dificuldade em articular as propostas de actividades, apresentadas pelos departamentos, com o PEE, isto sobre o ponto de vista prático. ⁶
Do ponto de vista formal, os departamentos apresentam as propostas de actividades, o conselho pedagógico dá um parecer e o conselho executivo aprova, e cria um PAA que apresenta à assembleia e esta avalia. ⁷(E: Professor D)

Estamos, assim, perante um projecto educativo debilmente articulado com outros instrumentos operacionais, como sejam, o PAA e os PCT, (o PCE é praticamente desconhecido da generalidade dos docentes). O que nos parece confirmar a opinião de Roldão (2005) quando na avaliação dos projectos de escola sublinha que:

“ Parece assim evidenciar-se um carácter retórico dos documentos que não provêm apenas da visão um pouco “seguidista” dos docentes, aliás historicamente explicável, mas também dos efeitos dessa mesma história e seus mecanismos instituintes ao nível de todo o sistema e dos diversos agentes da sua administração, todos eles portadores, tal como os docentes, de culturas burocráticas fortemente enraizadas que, justamente, não podem mudar-se por via igualmente burocrática” (Roldão, 2005; citada por Pacheco, 2006:81).

A falta de clareza do projecto educativo da escola na orientação da acção, evidenciada pelos professores, remete-nos para a ideia, apontada por Costa (2003a) e Pereira (2006), de que o projecto não é entendido como um instrumento de orientação para a planificação das práticas pedagógicas. Opinião aliás, reforçada pela ausência de

articulação entre o conteúdo do projecto educativo da escola e o conteúdo do plano anual de actividades.

Na perspectiva da generalidade dos professores, o projecto educativo da escola é essencialmente um documento de planificação pré-activa, eminentemente prescritivo, que reproduz uma lógica de conformidade e cuja utilidade, na sua opinião, é duvidosa. Esta mesma perspectiva é apontada por Pereira (2006) que estudou o projecto educativo num agrupamento de escolas do 1º ciclo concluindo que: “os projectos analisados são documentos que reflectem, essencialmente, preocupações de carácter formal, elaborados por um grupo de docentes, não correspondendo, deste modo, à apropriação por parte dos actores educativos em geral, da ideia de que o projecto educativo também lhes pertence, e sobretudo que deles dependem as noções de mudança e inovação das práticas educativas” (Pereira, 2006, citada por Pacheco, 2006:81).

Parece-nos assim que o projecto educativo da escola contribui apenas, para que se vá assegurando uma imagem de coerência, de unidade e de articulação do funcionamento da escola, mas relativamente ao qual os docentes parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática. Como referem alguns dos professores entrevistados:

- existe uma coisa que vai salvando o projecto educativo da escola, que é o aspecto formal de todo esse processo, ou seja, existem competências específicas dos vários órgãos, nomeadamente, do conselho executivo, do conselho pedagógico, e da assembleia de escola”(E: Professor D)
- Nunca vi uma escola com um projecto bem implementado./²⁹ Gostaria de conhecer uma escola, na qual tudo o que se faz, na escola, tem como fio orientador o projecto./³⁰ Não sei, se é possível implementar um projecto numa escola, na perspectiva de que tudo aquilo que é efectuado, na escola, pelos professores, tem como objectivo responder ao que foi definido no projecto./³¹ (...) Apesar de afirmarem, que as escolas têm autonomia, existem coisas que temos de efectuar, porque nos são impostas./³³ (E: Professor E)

Na prática, as percepções dos diversos professores entrevistados acerca do projecto educativo da escola coadunam-se com a posição apontada por Pereira (2006) e Pacheco (2006), que os classificam como *documentos de ritualização escolar*, e com a imagem referida por Costa (2003a) do projecto educativo da escola como *ritual legitimador*.

“O projecto educativo da escola constituirá, portanto e essencialmente, uma actividade simbólica, um ritual que, à semelhança de muitos outros, que a organização escolar incorpora na sua estrutura formal de modo a pacificar as expectativas sócio-

políticas da sociedade em geral e da comunidade local em particular (...) legitimando, assim, a sua função enquanto instituição”. (Costa, 2003:91)

Deste modo parece-nos que, tal como afirma Costa, “o projecto educativo da escola faz, assim, parte de um conjunto de procedimentos básicos (a par de outros como os da planificação, de tomada de decisão ou de avaliação) que a escola produz com a intenção de estruturar, coordenar e controlar a acção educativa” (2003:90), mas de cuja utilidade os professores parecem estar pouco convencidos.

No que concerne aos **aspectos considerados importantes pelos docentes de modo a potenciar a criação de uma identidade de projecto na escola** destacam-se os seguintes indicadores:

- Necessidade de envolvimento dos professores;
- Importância da discussão e reflexão conjunta no quadro do PEE;
- Necessidade de compreensão da mudança

A necessidade de envolvimento dos professores, quer na concepção, quer na implementação do projecto educativo da escola, é apontada, pelo grupo de professores entrevistados, como fundamental para a compreensão do projecto como um instrumento orientador da acção.

- O PEE não pode ser uma coisa que nos passa ao lado. /¹²
(...) é necessário o trabalho de, anualmente, dentro do departamento ou nos vários órgãos, o analisarmos e eventualmente até propormos alterações. /¹⁴
(...) podemos andar às voltas e falar em coisas complexas, mas tem de haver forçosamente envolvimento. /⁴⁰ No implementar do PEE se não houver envolvimento de toda a comunidade escolar e atenção, não é só nossa, é de toda a comunidade educativa. /⁴¹ Ele tem de ser partilhado por todos os elementos da comunidade educativa senão, não irá para a frente nunca. /⁴²
Se for partilhado, todos irão senti-lo como seu, percebe-lo, trabalhá-lo, e pô-lo em prática nos PCT e também através do PCE, mas porque participam nele e porque se envolvem, caso contrário será apenas um papel. /⁴⁴(E: Grupo Focal 1)

Todos os docentes apontam a partilha, a discussão e a reflexão conjunta entre os professores no projecto educativo da escola, como condição necessária ao seu envolvimento no mesmo e, conseqüentemente, à criação de uma identidade de projecto na escola. A ausência de envolvimento dos professores no processo de concepção e de implementação do projecto educativo da escola, apenas permite, na sua opinião, reforçar as atitudes de burocratização e ritualização do projecto.

Um dos docentes refere que o envolvimento dos professores no projecto educativo da escola só será possível através do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores.

- (...) um projecto tem de ser essencialmente colaborativo, partilhado, tem de haver envolvimento.¹⁵ Na escola sinto que cada um faz as coisas por si, não existe partilha, não existe hábito de trabalho colaborativo, cada um faz as coisas à sua maneira.¹⁶ E se calhar, se houvesse esse hábito, poderíamos ajudar-nos uns aos outros, abriam-se novas perspectivas. ¹⁷ (E: Professor E)

Na perspectiva deste docente, o trabalho conjunto na resolução dos problemas da escola permitiria aprofundar preocupações comuns, bem como, identificar as formas de as solucionar. Assim através do apoio, da partilha, do confronto e da crítica abriam-se novas perspectivas aos professores, que individualmente seria complicado de se desenvolverem.

O trabalho de discussão e de reflexão conjunta acerca do projecto educativo da escola, no início de cada ano lectivo, possibilitaria, na perspectiva dos professores, o envolvimento no projecto, bem como, permitiria explorar a capacidade colectiva de reflectir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar.

- Todos os anos deveriam haver uma discussão, por exemplo, no início do ano lectivo, porque há sempre pessoas novas⁷
(...) é necessário o trabalho de, anualmente, dentro do departamento ou nos vários órgãos, o analisarmos e eventualmente até propormos alterações. ¹⁴
Se for partilhado, todos irão senti-lo como seu, percebe-lo, trabalhá-lo, e pô-lo em prática nos PCT e também através do PCE, mas porque participam nele e porque se envolvem, caso contrário será apenas um papel. ⁴⁴(E: Grupo Focal 1)
- (Na primeira reunião deveríamos reflectir e discutir o que é o PEE, qual o núcleo central do projecto de modo a familiarizar quem chega com o mesmo.)⁵
(...) o projecto só faz sentido se for partilhado na sua concepção e na sua operacionalização.⁷⁵ (E: Grupo Focal 2)

Parece-nos assim que, tal como reconhecem os professores entrevistados, só deste modo estariam criadas as condições que permitiriam “passar do eu ao nós e a integrar os projectos individuais e de grupo num projecto que é colectivo” (Barroso, 2005: 128).

Acresce que, alguns dos professores assumem que apenas um maior envolvimento no processo de tomada de decisões, permitirá a compreensão da mudança. Assim, na perspectiva destes docentes, o projecto educativo da escola só fará sentido, se

os professores perceberem as razões e a direcção da mudança, pois só assim responderão positivamente.

- (...)é necessário as pessoas acharem e se convencerem da necessidade, da boa vontade da elaboração do projecto.⁴⁹
(...) mas é necessário que as pessoas reconheçam que é fundamental a mudança.⁷⁶
Se não estivermos de acordo com aquilo que se pretende fazer não é possível haver, participação, trabalho colaborativo, partilha, etc.⁵¹
Assim, em primeiro lugar, é necessário convencer as pessoas que são importantes as mudanças.⁵² O que só se consegue fazer conversando muito, partilhando muito, envolvendo as pessoas na mudança.⁵³ (E: Grupo Focal 1)
- (...) ninguém está disposto a colaborar se não estiver convencido da utilidade do que está a fazer e, se não estiver convencido da sua utilidade para o futuro. ⁶(E: Professor E)

Deste modo, estes professores reconhecem que o professor é a chave fundamental para a mudança. Daí que, na sua opinião, para que a mudança ocorra seja necessário os professores estarem dispostos a correr os riscos inerentes às inovações educacionais.

“O envolvimento dos professores no processo de mudança é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afecte muitos locais, durante longos períodos de tempo” Hargreaves (1998: 12).

Logo a mudança, na sua perspectiva, não é algo que possa ser forçada, pelo contrário, ela só ocorre se for interiorizada, ou seja se o professor se sentir dentro da situação e com sentido de posse dos processos de tomada de decisão.

O reconhecimento, pelos docentes entrevistados, da necessidade da discussão e a reflexão conjunta como fundamental ao seu envolvimento no projecto educativo da escola, remete-nos para a necessidade apontada por Fontoura (2006) de uma concepção de projecto educativo de escola centrado na *interrogação, na reflexão e na reconceptualização*. É que o que podemos atestar nas afirmações destes professores:

- (...) se não se puser as pessoas a pensar sobre o assunto, a dar opiniões sobre o assunto, a dar sugestões e, a arranjar o máximo denominador comum entre essas reflexões, nunca iremos a lado nenhum, nunca seremos um PEE. ⁴⁷(...) as escolas têm de ter alma, e a alma só se cria pela partilha, pela discussão, pelo diálogo. ⁴⁸(E: Grupo Focal 1)
- O PEE pode definir prioridades educativas ou curriculares, mas podem ser prioridades uma ano e não ser no outro, nos termos em que estão formulados, daí a necessidade da discussão pois o projecto não é uma coisa estanque. ¹⁵(E: Grupo Focal 1)

Parece-nos, assim, que só através da *interrogação, da reflexão e reconceptualização* conjunta e partilhada, o projecto educativo da escola poderá contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de escola assente na colaboração e na reflexão crítica entre os professores, intra e inter departamentos e conseqüentemente para o desenvolvimento profissional dos professores.

2. Trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares ao nível do processo de concepção e implementação do projecto educativo da Escola

Neste ponto apresentamos o modo como os professores nos departamentos intervêm no processo de concepção e de implementação do projecto, os bloqueios e os constrangimentos ao processo, assim como, os modos mais adequados de intervenção no processo pelos departamentos. Focando, em concreto, a dinâmica de trabalho nos departamentos curriculares, nomeadamente, as formas de interacção entre os professores no processo de concepção e de implementação do projecto educativo de escola.

No que concerne **ao modo de intervenção dos departamentos no processo de concepção** do projecto educativo da escola, importa referir que no presente ano lectivo se procedeu à reformulação do projecto educativo anterior, ainda em vigência. Os diversos departamentos participaram no diagnóstico interno, realizado no mês de Fevereiro. Esta participação decorreu numa reunião formal do departamento, cuja agenda englobava diversos pontos de trabalho. O diagnóstico teve como objectivo a identificação de diferentes parâmetros, a partir dos quais uma equipa responsável pela concepção do projecto educativo da escola procederá ainda à elaboração do mesmo. Acresce ainda que, os coordenadores de departamento só tiveram conhecimento do documento para realização do diagnóstico poucos minutos antes da reunião.

Da análise das entrevistas e da observação das reuniões dos departamentos emergiram alguns indicadores que importa apresentar e interpretar.

- A intervenção dos departamentos no diagnóstico interno foi condicionada pela agenda da reunião formal
- A organização do modo de trabalho do departamento não favoreceu a discussão e reflexão
- A necessidade de uma maior discussão e reflexão por parte dos departamentos no diagnóstico interno;

A intervenção dos departamentos no processo de concepção do projecto educativo da escola limitou-se à participação no diagnóstico interno. Praticamente todos os professores indicam que os trabalhos relativos ao diagnóstico, em cada departamento, foram condicionados pela agenda sobrecarregada da reunião. O facto dos trabalhos de concretização do diagnóstico interno terem decorrido no desenvolvimento de uma

reunião formal dos departamentos não favoreceu, na opinião dos docentes, a sua participação no processo. É o que atestam os testemunhos dos diversos docentes:

- O preenchimento do documento foi efectuado em plenário, numa reunião formal. /³
O documento era extenso e, atendendo à importância do PEE, acho que não deveria ter sido implementado daquela forma. /⁵
(...) uma reunião para discutir este tipo de questões requeria mais tempo. /⁸ (E: Professor B)
- Nessa reunião talvez o processo pudesse ter sido conduzido de outra forma, ter sido preparado antecipadamente/², pois na reunião o tempo acabou por ser limitado, não tivemos tempo para fazer muito mais./³ (E: Professor C)
- (...) foi-nos comunicado em reunião que existiam determinados tópicos que devíamos rapidamente (e friso o rapidamente) dizer se eram importantes ou não para a comunidade e para a escola, /¹ (...) foi perfeitamente guiado, sem contar que foi condicionado pelo tempo, /² (E: Professor F)
- Na reunião acabou por ser sob pressão e com a questão do tempo./³ Se tivéssemos mais tempo, talvez tivéssemos outras ideias mais construtivas. /⁴
(...) o factor tempo foi o principal elemento condicionante do processo. /⁸ (E: Professor G)

A “falta de tempo” para discussão e reflexão face ao desenvolvimento da reunião é apontada, por todos os docentes, como um dos factores impeditivos ao desenvolvimento de atitudes colaborativas e reflexivas em torno do diagnóstico do projecto educativo da escola.

Da observação da reunião, em que decorreu o diagnóstico, achámos importante para a investigação compreender as formas de interacção entre os professores, bem como, a tipologia de reflexão desenvolvida.

No que diz respeito às formas de interacção entre os professores, constatámos que apesar de existir uma partilha de ideias, esta centra-se nos aspectos imediatos de curto prazo e que estão mais directamente relacionados com o funcionamento administrativo da escola. Para além disso, a discussão restringiu-se a um diálogo entre três a quatro pessoas, sem ter a preocupação de alargar a todos os professores.

Também a generalidade dos professores entrevistados referem que a participação dos docentes foi condicionada pela discussão entre apenas alguns professores, de diversos aspectos da escola cuja tónica assentou, essencialmente, em aspectos burocráticos e funcionais, não se notando a discussão alargada e a definição conjunta dos diferentes parâmetros a partir dos quais será definida a “missão” da escola.

É o que podemos constatar nas opiniões de alguns dos professores:

- Participaram os professores que quiseram, foram registados alguns aspectos.(...) (...) as pessoas tendem a misturar vertentes que têm a ver com o funcionamento da escola, com os problemas da escola em termos de PEE /⁴(E: Professor B)
- Não sei se, perante, a forma como se desenvolveu esse diagnóstico, os professores estavam predispostos a participar.⁷Daí que apenas tenham sido dadas sugestões de “coisas” que existem na escola.¹² (E: Professor E)

Em relação à reflexão desenvolvida, esta assentou, em geral, na constatação de “coisas”, ou “aspectos de funcionamento”, não existindo o confronto de ideias, ou a reflexão crítica sobre os problemas da escola e a forma de os solucionar.

Praticamente todos os professores assinalam que, face às limitações do tempo, não se questionaram os propósitos da escola, a sua missão e as consequências do projecto educativo da escola enquanto instrumento orientador. Como refere um dos professores:

- Nem sequer se questionou, como é que se faz e porquê, isso é que seria importante de reflectirmos. /¹³(E: Professor E)

No processo de elaboração do diagnóstico interno, para além da falta de tempo, também a organização do modo de trabalho dos departamentos é assinalada, de forma unânime pelos professores, como condição constrangedora à discussão, à partilha e à reflexão, de modo a conseguirem, na sua opinião, proporcionar um feedback crítico colectivo sobre os diferentes parâmetros do diagnóstico.

A organização do modo de trabalho do departamento em grupos pequenos, que posteriormente seriam alargados aos departamentos é apontada, pela generalidade dos docentes, como condição fundamental para permitir aprofundar a discussão, confrontar ideias, e identificar preocupações comuns a trabalhar conjuntamente. Como referem vários dos professores:

- Deveria ter sido discutido em grupos mais pequenos e depois apresentadas e discutidas as conclusões no departamento. /⁶ (E: Professor B)
- (...) se, antecipadamente, o coordenador tivesse dado um conjunto de directrizes para as pessoas pensarem. /⁸ Se tivesse existido uma preparação prévia, em que as pessoas reflectissem em pequenos grupos/⁹. (...) podiam-se ter levantado questões que, posteriormente, na reunião, seriam discutidas e desenvolvidas em conjunto, desta forma já se conseguia fazer alguma reflexão. /¹⁰(E: Professor E)

- (...) não fizemos aquilo que eu acho que era importante fazer que é “focus group”, pequenos grupos primeiro para discutir as coisas, e depois partir para o grupo alargado.⁴ (E: Professor F)

Consequentemente, esta reorganização do modo de trabalho facilitaria o envolvimento da generalidade dos professores no processo de concepção do projecto educativo da escola e, na perspectiva destes docentes, estariam criadas condições para a emergência de atitudes colaborativas e reflexivas entre o professores, em torno do projecto educativo da escola.

Acresce que, da observação das reuniões, verificámos que o desenvolvimento das reuniões formais de trabalho dos departamentos é, na maioria das vezes, encarado pelos professores como uma situação formal de coordenação, de controlo e de resposta a solicitações burocráticas e administrativas, não existindo ao longo do ano quaisquer momentos informais de trabalho conjunto intra departamento ou inter departamentos.

É o que podemos também atestar nas opiniões de alguns dos professores entrevistados:

- (...) nas reuniões formais as questões são abordadas com alguma superficialidade, apenas para cumprir a ordem de trabalhos.²³ (E: Professor B)
- As reuniões de departamento só existem pela obrigação de fazer uma reunião de departamento.⁶² Existem pelo aspecto burocrático e pelo formalismo, pois existem coisas que tem que ser aprovadas para levar a conselho pedagógico.⁶³ (E: Professor G)

O contexto organizativo em que foi realizado o diagnóstico interno, nomeadamente, a escassez de tempo e a organização do modo de trabalho dos departamentos foram, na opinião dos professores, os factores limitativos à interacção e à reflexão crítica necessária ao diagnóstico.

A necessidade, apontada pela generalidade dos docentes, de uma maior discussão e reflexão no diagnóstico interno remete-nos, novamente, para a importância de um maior envolvimento dos professores no processo de concepção do projecto, de modo a facilitar a sua colaboração na fase da implementação.

Consequentemente, a generalidade dos professores assumem que a impossibilidade de uma maior discussão e de reflexão partilhada desencadeou nos professores, mecanismos de defesa e de desconfiança, em vez de atitudes de empenho e de colaboração necessárias à posterior implementação do novo projecto educativo da escola. Como salientam alguns dos professores:

- (...) não me sinto minimamente envolvida no PEE, (...) /⁷
A verdade é que não tenho a mínima ideia, nem o mínimo sentimento de pertença relativamente ao PEE, /⁸ talvez venha a ter, mas neste momento não tenho nenhum sentimento de pertença, talvez se deva ao modo como o processo foi desenvolvido em departamento especificamente. /⁹(E: Professor F)
- (...) o processo não foi tão interventivo como seria desejável./²
O facto das pessoas não se sentirem elementos interventivos na concepção do PEE pode também tirar-lhes a participação na implementação do projecto./³(E: Professor A)

Deste modo, parece-nos que apesar dos departamentos, enquanto estruturas de decisão curricular, ocuparem um lugar central nos processos de decisão sobre a dinâmica e o desenvolvimento do projecto educativo da escola, as opiniões dos entrevistados, mostram-nos diversos condicionalismos e contradições relativamente à forma como os departamentos actuam. Daí que a generalidade dos professores optem pelo *individualismo estratégico* ou pelo *individualismo constrangido* como “consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos e são estes que devemos ter em conta, se o quisermos remover” (Hargreaves, 1998:192).

O reconhecimento pelos docentes da importância de uma maior disponibilidade de tempo, bem como, da necessidade de uma reestruturação na organização do modo de trabalho dos departamentos leva-nos a questionar, se não se começa a assistir à necessidade de reestruturação da escola de modo a desenvolverem-se formas de trabalho colaborativo entre os professores.

Neste sentido, como sublinha Hargreaves “trata-se de reformular as estruturas escolares, afastando-as dos modelos modernos, de modo a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente, em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo” (1998:290).

Parece-nos, assim, que devem ser criadas as condições propícias à discussão e à reflexão, o que constitui uma condição importante para que o projecto educativo da escola deixe de ser um “projecto de planificação pré-activa”, e passe a ser entendido como um “projecto de planificação interactiva” responsável pela criação de um “profissionalismo interactivo” (Fullan e Hargreaves, 2001) na escola.

Julgamos que o desafio passa, como refere Hargreaves (1998:294), por “abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema, para escutar, articular e unir as vozes díspares dos professores”. Pois, só desta forma será possível

criar condições para formar uma identidade de projecto na escola e desenvolver verdadeiras culturas de colaboração.

No que concerne ao **modo de intervenção dos departamentos no processo de implementação do projecto educativo da escola**, a análise das entrevistas e a observação das reuniões dos departamentos permitiram-nos confirmar e aprofundar os resultados obtidos na sessão de grupo focal sobre as percepções e representações dos professores acerca do processo de implementação do projecto educativo da escola.

Assim, destacam-se os seguintes indicadores:

- Ausência de discussão das práticas curriculares no quadro do projecto educativo da escola
- Burocratização e ritualização progressiva do projecto educativo
- Ausência de uma avaliação de processo

Partindo da observação das reuniões procurámos captar alguns momentos em que, de forma mais explícita, se discutissem questões relacionadas com a operacionalização do projecto educativo da escola, nomeadamente, a planificação das actividades curriculares e extra-curriculares, a gestão dos desvios, e a avaliação, com o objectivo de compreender como evoluem as relações entre os professores na implementação do projecto e no desenvolvimento da cultura colaborativa e reflexiva.

Constatámos que as discussões em termos da implementação do projecto educativo da escola não existem, apesar das agendas de trabalho preverem pontos relativos às planificações curriculares, ao plano anual actividades, bem como, ao balanço do plano anual de actividades e da avaliação. Nestes pontos da agenda de trabalho apenas se procede à entrega das planificações das actividades curriculares e extra-curriculares, na maioria das vezes, elaboradas pelo professor que lecciona a disciplina, ao controle da progressão do programa, ao registo do cumprimento das planificações e à justificação do insucesso.

Em relação ao plano anual de actividades, apesar das grelhas de planificação das actividades incluírem a designação dos problemas e objectivos, do projecto educativo, não se assiste a momentos de discussão, partilha e reflexão em relação ao enquadramento da actividade no projecto educativo da escola. As planificações das actividades são entregues, pelos grupos disciplinares responsáveis, ou, na maioria das vezes, pelo professor responsável pela actividade, ao coordenador de departamento, para aprovação das mesmas em conselho pedagógico, sem que se verifique discussão ou

reflexão sobre os seus objectivos face ao projecto educativo da escola. Também a avaliação do plano anual de actividades resume-se à constatação, pelos professores responsáveis, do cumprimento da planificação da actividade.

Assim, nas reuniões observadas, constatámos que existe, por vezes, troca de ideias entre os professores, partilham-se algumas experiências de aprendizagem, mas não são definidas linhas de actuação conjunta no quadro do projecto educativo da escola. Como refere um dos professores:

- Quando fazemos a reflexão das planificações verificamos apenas se cumprimos, ou se não cumprimos, e quando não cumprimos referimos a razão.⁶⁹ Não passamos além dessa análise.⁷⁰ Nas estratégias, não verificamos como deveríamos fazer, e porquê. ⁷¹ Acho que existem clichés justificativos das situações e não se verifica uma reflexão.⁷² A reflexão que existe é muito ligeira. ⁷³(E: Professor G)

Deste modo, nas situações mais problemáticas procede-se a constatações, que geram alguma troca de opiniões entre alguns professores, reforçando-se, por vezes, a necessidade de alterar algumas práticas. Contudo, na maioria das situações, apenas se procuram soluções imediatas para os problemas que surgem, não tendo uma visão prospectiva em função do projecto educativo da escola.

Poder-se-à dizer que a dinâmica de trabalho dos departamentos vem acentuar, a cultura do individualismo. Como refere um dos professores:

- Os professores têm muito a cultura do individualismo, a dificuldade de estar na escola, a pensar a escola. ⁴⁷ Têm uma visão excessivamente funcional da escola, isto é, a escola tem esta função, aquela e aquela, está definido na lei e nós temos de cumprir.⁴⁸ Nunca pensam que a escola existe, porque nós somos parte integrante da escola, e portanto temos de pensar em resolver os problemas. ⁴⁹ (E: Professor D)

Nesta perspectiva, reconhece-se que “os departamentos curriculares não constituem espaços onde se trabalha a planificação dos professores” (Dácio, 1994; Albuquerque, 1998, citados por Pacheco, 2006:84) apresentando-se apenas, como órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão e reflexão sobre as práticas curriculares.

Em relação à avaliação intermédia ou final do projecto educativo da escola, também é referido por diversos docentes, que esta não é a mais profícua em termos da discussão e reflexão que possa originar entre os professores.

- (...) não existe nesta fase uma avaliação que seja muito profícua, e nos dê o sumo que gostaríamos²⁴

Outro problema é o suporte burocrático (papitada) que a avaliação envolve, o que acaba por dissuadir as pessoas de uma avaliação muito rigorosa.⁷⁶ (E: Grupo Focal 1)

- O problema é que nós não efectuamos avaliações em termos de processo, mas apenas avaliações finais de resultado.⁴⁰
(...) deveria ter existido uma avaliação das estratégias utilizadas, se deram ou não resultado.⁷⁹ Não houve também uma avaliação correcta do actual PEE. ⁸⁰ (E: Grupo Focal 2)

A avaliação do projecto educativo da escola, na opinião de alguns professores, resume-se a uma avaliação quantitativa, o que na sua opinião, não favorece a discussão e a reflexão crítica necessária ao desenvolvimento do projecto.

Para estes docentes, é importante que ao nível da avaliação do projecto educativo da escola, sejam criadas condições propícias ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva pelos professores. Pois só deste modo, na sua opinião, será possível compreenderem as situações e enquadrarem e resolverem os problemas, de uma forma partilhada.

- (...) avaliação deveria passar por pôr as pessoas a trabalhar em pequenos grupos a debaterem e a reflectiram à volta do que fizeram²⁷.
(...) se não se puser as pessoas a pensar sobre o assunto, a dar opiniões sobre o assunto, a dar sugestões e, a arranjar o máximo denominador comum entre essas reflexões, nunca iremos a lado nenhum, nunca seremos um PEE. ⁴⁷ (E: Grupo Focal 1)
- (...) as pessoas reunirem-se em pequenos grupos, ou seja desenvolver-se uma espécie de “tertúlia”, a meio do ano lectivo, em que as pessoas conversavam e discutiam, se achavam que estava a correr bem, o que era importante no PEE, se o mesmo estava a fazer sentido ou não. ⁵⁵
(...) em vez de uma avaliação intermédia quantitativa como já efectuamos passava, também, por uma avaliação qualitativa. ⁵⁸ (...) seria importante termos em linha de conta as percepções das pessoas, pois, por vezes, essas percepções ajudam-nos a compreender melhor a avaliação quantitativa. ⁵⁹ Juntando essas percepções podemos encontrar as razões de ser dos dados objectivos. ⁶⁰ Passava assim por uma reflexão, o que pode dar conteúdo e significado aos dados estatísticos. ⁶¹ (E: Professor F)

Estes docentes assumem que uma avaliação qualitativa do projecto educativo da escola, desenvolvida em pequenos grupos de debate e reflexão sobre o projecto, permitirá desenvolver uma visão prospectiva da missão da escola.

Nesta perspectiva, o reconhecimento pelos professores da necessidade de uma maior discussão, confronto e reflexão mais crítica relativamente às práticas, parece-nos potenciar o aparecimento de culturas de colaboração, através do projecto educativo da escola. Talvez se esteja a caminhar nesta perspectiva, pois como refere um dos professores entrevistados:

- (...) não pensamos muito, porque razões acontecem as coisas, e como deveríamos dar a volta às diversas situações. /⁸² Não fazemos uma análise mais profunda para tentar perceber o porquê daqueles resultados./⁸³
Não sei, como se conseguiria incentivar as pessoas para se conseguir mais alguma coisa./⁸⁴ (...) era importante, nas diversas estruturas, reflectirmos mais nesse sentido. /⁸⁵
Devíamos tentar ir um pouco mais longe nas nossas reflexões. /⁸⁶(E: Professor G)

Deste modo começa-se a assistir à necessidade de uma *interrogação, reflexão e reconceptualização* conjunta das práticas curriculares e extra-curriculares, de modo a se “decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem, (...) em função da utilidade para os alunos” (Roldão, 1999:38) e no quadro das finalidades, objectivos e estratégias de intervenção definidas no projecto educativo da escola.

Tal como na concepção, também, na implementação do projecto educativo da escola todos os docentes reconhecem a importância da organização do modo de trabalho dos departamentos de modo a envolver os professores no projecto educativo da escola, e a fomentar a discussão, a partilha e reflexão crítica sobre o seu trabalho.

- (...) dever-se-ia reformular o modo de trabalho do departamento. Em vez de plenário em reuniões formais, poder-se-ia funcionar em pequenos grupos de duas a três pessoas, /²⁸ essencialmente nos assuntos que requerem maior reflexão, e só depois se discutiriam as conclusões no departamento./²⁹(E: Professor B)
- (...) dentro do departamento, em pequenos grupos informais (quatro ou cinco pessoas) verificarmos o que é importante para as pessoas em termos do PEE. /⁴⁵ Verificar, o que é de facto importante para aqueles professores, que estão ali no grupo./⁴⁶(...) alargar os vários grupos, até chegar ao departamento. /⁴⁷ Depois alargar aos departamentos, reunir dois departamentos, e assim, sucessivamente para os restantes, com objectivo de alargar a toda a escola./⁴⁸ (E: Professor F)
- (...) como ponto de partida, poderíamos falar no PEE, no início do ano, em reuniões de departamento ou em reuniões específicas. /³⁶ Poderia ser em duas reuniões para melhor reflexão. /³⁷ Uma primeira no departamento e depois outra específica, onde pudéssemos discutir estratégias face ao PEE. /³⁸
Passa por fazermos uma leitura conjunta do PEE, e discutirmos estratégias e questões ou dúvidas que surjam. /⁴²(E: Professor G)

A reorganização do modo de trabalho dos departamentos em pequenos grupos de trabalho irá permitir, na perspectiva dos professores, a discussão, o confronto, a negociação, a reflexão crítica e a tomada de decisões colectivas relativamente à gestão curricular. As opiniões dos professores vêm reforçar a posição de Hargreaves (1998) de “reformular as estruturas escolares (...) de modo a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente”(ibidem:290), e permitir o desenvolvimento de culturas colaborativas e reflexivas nos departamentos.

Contudo, reformular o funcionamento das estruturas, através da constituição de grupos de trabalho, poderá não ser condição suficiente para desenvolver atitudes colaborativas e reflexivas entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola. Como refere um dos professores entrevistados, “um projecto é sempre um processo em evolução, o que pressupõe discussão” e “se esse processo não for desenvolvido de uma forma sistemática nos departamentos, será complicado funcionar dentro da escola”, o que nos remete para a necessidade de um projecto enquanto processo continuado e sistemático de trabalho em equipa. O que pressupõe a confiança entre os professores, o diálogo, a comunicação, a negociação, a tomada colectiva de decisões e a aprendizagem por parte de todos os intervenientes (Day, 1999, Erickson, 1989, citados por Ponte, 2004). Parece-nos, assim, que só deste modo se conseguirá através do projecto educativo da escola, fomentar culturas colaborativas e reflexivas na escola.

Todavia, apesar da reformulação das estruturas não ser condição suficiente, ela é, no entanto, necessária, pois “não é possível estabelecer culturas de escola produtivas sem que sejam operadas mudanças prévias nas estruturas escolares, que aumentem as oportunidades de criação de relações de trabalho significativas e de apoios colegial entre os professores”. (Hargreaves, 1998:290).

3. As formas de trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos curriculares

Partindo da necessidade manifestada pelos docentes, da existência de um projecto educativo de escola assente na discussão, na partilha e na reflexão crítica numa perspectiva de culturas de colaboração; achámos importante, para a investigação, perceber quais são, na opinião dos professores, as formas de trabalho colaborativo e a tipologia de reflexão existentes entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola, assim como quais as percepções do professores no que se refere ao significado do trabalho colaborativo e reflexivo.

No que concerne aos conceitos de *colaboração*, *colegialidade* e *trabalho colaborativo*, o significado por nós atribuído, ao longo da investigação, corresponde “ a uma forma continuada de trabalho em equipa, de tomada de decisões conjuntas, de partilha de ideias, de interesses e de pontos de vista sem que os interesses individuais sejam anulados, mas antes potenciados, tendo em vista valores comuns que se partilham”(Pereira e outros, 2002:149).

Nesta perspectiva procurámos perceber quais as percepções dos professores no que se refere ao trabalho colaborativo, no quadro do projecto educativo da escola.

As práticas colaborativas entre os professores passam, na opinião do grupos de docentes entrevistados, pela planificação conjunta das aulas elaborada no início do ano lectivo, ou por algumas articulações esporádicas entre unidades de trabalho.

- A nível de grupo na planificação de aulas desenvolvemos trabalho colaborativo, mas na construção de materiais não. ⁸³No departamento quando alguém tem uma dificuldade, coloca essa dificuldade na reunião, existe partilha, não podemos dizer que é a cem por cento, mas por vezes construímos grelhas de trabalho em conjunto. ⁸⁴(E: Grupo Focal 1)
- Nos departamentos desenvolvemos algum trabalho colaborativo, não muito, mas algum. ⁵² De facto existem algumas articulações, alguma reflexão, mas ao nível da produção não existe trabalho colaborativo. ⁵³ (E: Grupo Focal 2)

A colaboração entre os professores restringe-se assim, na opinião dos docentes, a tarefas específicas e delineadas, como a planificação das unidades de trabalho, ou a partilha de problemas ou ideias na procura de soluções ou confirmações para algo que fizeram. O que acontece apenas de modo esporádico e ocasional, pois o departamento faz habitualmente uma reunião por mês.

Esta concepção de trabalho colaborativo, apontada pelos docentes, remete-nos para as formas de interacção apresentadas por Little, citada por Hargreaves, (1998:212)

como, o “contar histórias, explorar ideias e recursos, dar e receber ajuda e assistência e partilhar ideias” que não constituem, ameaças à independência dos professores, uma vez que ao ocorrerem fora da sala de aula não exercem qualquer influência sobre as suas concepções acerca das práticas, nem acerca do controlo que exercem sobre elas.

Parece-nos assim que as formas de interacção entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola, se restringem “essencialmente à tarefa específica (e delineada a relativamente curto prazo) do desenvolvimento de novas unidades de trabalho, raramente se estendo a revisões críticas, colectivas e reflexivas da ética, dos princípios e dos propósitos da prática actual” (Hargreaves, 1998:212).

Perante limitações quer de ordem organizativa, quer de ordem pessoal, o individualismo é apontado, por alguns dos docentes, como a forma de interacção mais comum. A generalidade dos professores assumem que nos departamentos curriculares os professores optam por um *individualismo constrangido* ou por um *individualismo estratégico* (Hargreaves, 1998).

- O trabalho colaborativo do departamento é na parte da planificação das actividades, que depois acaba por funcionar um bocado individual, porque existem casos em que apenas um professor é que dá um nível, nesses casos acaba por ser o próprio professor a fazer a planificação. /⁵¹ (...) As pessoas passam muito tempo nas escolas, mas acabam por não desenvolver esse trabalho, ou porque não existem locais onde possam trabalhar, ou porque não existem recursos disponíveis, /⁵³ ou porque aparecem outras actividades burocráticas pelo meio(..) /⁵⁴
Depois do tempo que já passam na escola, as pessoas não estão receptivas para disponibilizar mais tempo para estar na escola, /⁵⁶ até porque sabemos que isso não é compensado, sentimos isso este ano, o que acaba por desmotivar, desincentivar e desmobilizar os professores. /⁵⁷ (E: Professor A)
- Existe muito o hábito de trabalhar de forma individual, se calhar, porque é mais cómodo. /⁴⁵ Todos temos o nosso horário, mas, muitas das vezes, dá-nos mais jeito trabalhar em casa, ou pela falta de recursos, ou porque gerimos melhor o tempo para fazer as nossas coisas. /⁴⁶ Mas acho que passa por uma falta de hábito, muitas vezes temos medo de questionar e de fazer má figura. /⁴⁷ (E: Professor G)

O individualismo é apontado, por estes docentes, como resultado de constrangimentos organizacionais que a escola coloca aos professores, como a organização do tempo e do espaço, ou os níveis/ disciplinas que os professores leccionam, ou as tarefas burocráticas do trabalho do professor; ou ainda como resultante das pressões do ambiente de trabalho.

Para além destas limitações de ordem organizativa que condicionam o desenvolvimento do trabalho conjunto, também, factores de ordem pessoal, como o

medo, a falta de confiança, e o receio da exposição perante o outro são apontados, por alguns professores, como factores que podem dificultar o trabalho em conjunto, e, consequentemente, reforçar o individualismo.

- Acho que a generalidade das pessoas não tem este hábito porque têm medo de se expor, medo que o colega critique, ou porque fez desta forma, ou de outra forma.⁹⁴ (E: Grupo Focal 1)
- Acho que as pessoas não colaboram porque têm medo do outro de se exporem perante o outro. ¹¹⁹(E: Professor D)
- (...) não acontece o trabalho colaborativo porque as pessoas têm medo de se expor, não só relativamente à competência científica, mas também em relação à competência pedagógica.⁴³ Tem a ver com uma questão de personalidade, de confiança, de aceitação dos erros e do pudor de mostrar aos outros que erram. ⁴⁴ As pessoas não conseguem entender que, com os outros, poderiam aprender e superar essas dificuldades. ⁴⁵(E: Professor E)
- A ausência do trabalho em conjunto passa pelo receio de mostrar as nossas fragilidades. ⁵⁰ (E: Professor G)

Nesta perspectiva o isolamento dos professores coaduna-se com a posição defendida por Thurler (2001) de que “o modelo individualista oferece aos professores uma esfera “quase privada” que constitui uma protecção bem-vinda, e às vezes vital, contra os julgamentos e intervenções vindos de fora” (*ibidem*:63).

Por outro lado, o isolamento e o individualismo permitem, ainda, na opinião desta docente, reforçar o conservadorismo pedagógico de alguns professores:

- (...) as pessoas preferem trabalhar sozinhas porque é mais prático já têm as coisas preparadas de um ano para o outro, perdem menos tempo, têm os materiais já preparados de um ano para o outro e apenas é necessário fazer um novo cabeçalho. ⁴⁶ Pedagogicamente apenas trabalham para debitar conteúdos tal como os aprenderam, não houve evolução nenhuma para essas pessoas. ⁴⁷ Para elas o PEE não lhes diz nada, viria apenas abaná-las daquilo que estão habituadas a fazer. ⁴⁸ Existe, assim, uma resistência activa por parte dessas pessoas a tudo o que seja trabalho em conjunto ou mudanças relativamente aos seus hábitos. ⁴⁹(E: Professor G)

Na perspectiva deste professor, a discussão e o envolvimento de alguns docentes, nomeadamente, os mais conservadores, no projecto educativo da escola poderá afectar a sua tranquilidade ou levantar questões quanto à sua maneira de ensinar. Assim, através de uma atitude individualista, estes professores isolam-se, e protegem-se do confronto e da controvérsia. Pois, deste modo, não se vêm obrigados a confrontar e a defender as

suas práticas e conceitos junto dos colegas. Contudo, como refere Thurler (2001, citando MacBeath), “privam-se de “amigos críticos” que lhes podem oferecer contribuições para o seu desenvolvimento profissional” (idem: 64)

Parece-nos assim que, para além das limitações de ordem organizativa, que impedem o trabalho colaborativo em torno do projecto educativo da escola, e que importa alterar, existam também culturas de escola e culturas profissionais que ampliam essas dificuldades. Como refere um dos professores:

- (...) trabalhar com base no PEE é muito complicado, pois obriga as pessoas a pensar a escola e nem sempre estas estão dispostas a pensar a escola./¹⁸ Obriga a uma cultura diferente na escola e perante a escola. /¹⁹ E poucas pessoas têm essa cultura, ou estão interessadas em assumir essa cultura, não basta tê-la, é preciso encontrá-la, e isso não se vê./²⁰ (E: Professor D)

Na perspectiva deste professor a implementação do projecto educativo da escola está dependente da cultura de escola. Também Pacheco (2006; citando Leite,2005), refere que a questão do projecto educativo intersecta a questão da cultura organizacional da escola. No entanto, reforça a ideia de que os projectos educativos das escolas não poderão “ser meros planos individuais realizados e desenvolvidos no isolamento de cada professor” (Pacheco, 2006; citando Leite,2005), como refere um dos docentes entrevistados, “um projecto tem de ser essencialmente colaborativo”.

Esta perspectiva remete-nos para a necessidade de mudanças significativas ao nível da própria cultura de escola onde, numa “perspectiva cultural”, se fomentem nos professores formas continuadas e sistemáticas de trabalho em equipa onde a ajuda, o apoio, a confiança a abertura e a partilha na resolução de problemas ocupem uma posição central na tomada de decisões, mas onde o conflito e a crítica possam também estar presentes.

Esta constatação coloca-nos a questão de saber como passar de uma cultura do individualismo, onde predomina o “imediatismo”, o “conservadorismo” e o “isolamento” (Lortie,1975), para uma cultura de colaboração.

A abordagem habitual vai no sentido da colegialidade artificial (Hargreaves, 1998), no entanto, é importante não esquecer que a colaboração é sempre um “processo emergente”, marcado pela imprevisibilidade, pela negociação e decisão.

Poder-se-ão tomar uma série de decisões e medidas formais, burocráticas e estruturais, como o objectivo de levar os professores a colaborarem, como referem alguns professores, “utilizar as horas não lectivas para o trabalho em conjunto”, criar-se

uma “equipa interdepartamental de apoio à discussão e reflexão no PEE”, desenvolver “secções de trabalho no departamento”, conceder “formação aos professores” para o trabalho em colaboração e reflexão.

No entanto, como refere um dos docentes entrevistados, para ser relevante e fecunda a colaboração tem de ser desejada pelos professores, e corresponder a necessidades e interesses em resolver problemas que os preocupam.

- (...) as pessoas não gostam de fazer nada que seja imposto, as pessoas tem de perceber as vantagens e a utilidade da sua participação tem de entender e ter a necessidade de evoluir. /⁵¹
O desenvolvimento de trabalho colaborativo e reflexivo depende sempre da pessoa sentir necessidade disso. /⁵³E, deste modo, achar que é aí que deve investir, pois só assim pode desenvolver-se e melhorar. /⁵⁴ Tudo o que é imposto não resulta, tem de partir da vontade das pessoas. /⁵⁵(E: Professor E)

No trabalho de colaboração, na perspectiva deste professor, tem de existir, necessariamente, uma base comum entre os objectivos individuais e os objectivos colectivos. Também Ponte (2004) ao referir-se à natureza do processo colaborativo sublinha que “para que haja um projecto colectivo, tem de existir um *objectivo geral*, ou pelo menos, um *interesse comum*, partilhado por todos.

Nesta perspectiva, caso os professores não se sintam envolvidos e não compreendam a utilidade da sua participação, a colegialidade artificial pode correr o risco de se transformar numa colaboração que poucos efeitos acabe por ter.

Parece-nos assim que, não obstante, a colegialidade artificial poder ser uma fase preliminar para se instaurar uma cultura de colaboração, é necessário termos em linha de conta que, como refere Hargreaves (1998), “duas das principais consequências da colegialidade artificial são a inflexibilidade e a ineficiência: os professores não se encontram quando deviam, encontram-se quando não há nada para discutir, e estão envolvidos em esquemas de treino de pares que não compreendem bem ou que não conseguem fazer funcionar com os colegas adequados” (idem:234).

Assim, a imposição administrativa da colegialidade assente em alterações nos processos formais, burocráticas e estruturais deverá, acima de tudo, conquistar os professores e transformar os objectivos individuais em objectivos comuns, caso contrário poderá conduzir os professores a atitudes de conformidade e “à adopção de práticas de adaptação em vez de inovação” (Brazão e Sanches, 1997, citados por Sanches, 200:51).

O desafio passa por “confiar nos processos que maximizam o saber colectivo da organização e melhoram a sua capacidade de resolução de problemas. Tais processos incluem a melhoria da comunicação, a criação de oportunidades para uma aprendizagem colegial, o envolvimento em redes com ambientes externos, o empenhamento na pesquisa constante, e assim por diante” (Hargreaves, 1998:287). No fundo trata-se de criar processos que permitam “conceder às comunidades docentes a flexibilidade necessária para trabalharem em comum nos seus programas” (*ibidem*: 235), mas tendo em conta os princípios do juízo discricionário que constitui o cerne do profissionalismo docente.

No que concerne à tipologia de reflexão desenvolvida pelos professores procurámos perceber como reflectem os professores sobre as suas práticas, no seio dos departamentos curriculares.

- A reflexão em torno do PEE tem passado apenas por referir se a actividade correu bem ou mal, é superficial, pois perdeu-se o ponto de partida dos problemas do PEE. /⁵⁴ (E: Professor B)
- A tipologia de reflexão que é efectuada no departamento é pouco profunda. /³⁸ Não existe o hábito de reflectir sobre as coisas, de perguntar o porquê, de confrontar. /³⁹(E: Professor E)
- A reflexão em relação ao PEE é muito fraquinha, pois praticamente não falamos no projecto. /⁶⁸ Quando fazemos a reflexão das planificações verificamos apenas se cumprimos, ou se não cumprimos, e quando não cumprimos referimos a razão. /⁶⁹ Não passamos além dessa análise. /⁷⁰ Nas estratégias, não verificamos como deveríamos fazer, e porquê. /⁷¹ Acho que existem clichés justificativos das situações e não se verifica uma reflexão. /⁷² A reflexão que existe é muito ligeira. /⁷³ (E: Professor G)

Deste modo, a maioria dos professores apontam que nos departamentos reflectem de um modo não sistematizado, pouco profundo e sem ter o hábito de confrontar e verificar a razão de ser das coisas, assim como de reformular. Parece-nos, assim, que a prática reflexiva entre os docentes não passa para além do nível da acção, no qual apenas constroem a sua prática (o nível P1, no estudo de Handal e Lauvas, citados por Day,2001), sem que exista o confronto e a reconstrução das práticas (o nível P2, no estudo de Handal e Lauvas).

Na opinião da maioria dos docentes, a tipologia de reflexão nas reuniões de departamento é, na maioria das vezes, condicionada por constrangimentos situacionais, por limitações pessoais e pelo bem-estar emocional.

- Apesar de, por vezes, existirem intervenções importantes, elas não são valorizadas, não lhes é dada importância, ⁵¹as pessoas não vêem resultados, ⁵² não lhes é dado feedback das suas intervenções e das reflexões. ⁵³(E: Professor B)
- Nas reuniões debatemo-nos quase sempre com falta de tempo, mas existe reflexão. ⁴³ A reflexão desenvolvida nas reuniões é a possível, mediante a agenda de trabalhos extensa que, muitas vezes, temos. ⁴⁴(E: Professor C)
- Existem demasiadas pressões que levam a que as pessoas tenham receio de intervir. ⁴¹ Por outro lado, nas reuniões formais perde-se imenso tempo com as informações e depois as situações que poderão originar discussão e reflexão não se fazem por falta de tempo. ⁴²(E: Professor E)

Deste modo, os docentes apontam que a capacidade de reflectir é afectada pela falta de feedback a algumas reflexões mais críticas, o que faz com os professores sintam que as suas reflexões não têm influência nas decisões e, assim, se retraíam de um pensamento mais crítico. Por outro lado, o carácter burocrático das reuniões formais de departamento, condicionadas, por vezes, por uma sobrecarregada agenda de trabalhos face a um tempo de duração limitado, contraria, também, as condições necessárias à prática reflexiva. Acresce ainda que as pressões sobre o trabalho dos professores, têm gerado sentimentos e estados psicológicos nos professores que dificultam a sua confiança e abertura para a discussão, para o confronto e para a prática reflexiva.

Contudo, apesar dos obstáculos que se colocam a uma reflexão mais crítica, todos os docentes reconhecem que, no quadro do projecto educativo da escola, a reflexão deverá ir mais além da simples tomada de consciência sobre as práticas realizadas. Todos os professores apontam que a reflexão deverá, também, envolver a crítica sobre como está a escola a agir, quais as razões da sua acção e como deverá de futuro proceder para alcançar a sua “missão”.

- Deveríamos reflectir de uma forma clara e profunda sobre a razão porque devemos fazer e para quê. ³²No fundo trata-se de inverter o que fazemos agora, ou seja, em vez de pensarmos as actividades, pensarmos “para quê” e “porque”, e depois a partir daí surgir a actividade. ³³ (E: Professor B)
- As pessoas deveriam questionar se o PEE está a ter resultados, se está a ser implementado de uma forma correcta, e se está a dar frutos. ⁵⁷ A partir daí deveríamos fazer uma reflexão e verificar se deveríamos encetar por novos caminhos. ⁵⁸ O projecto não é algo estático, deve ser dinâmico daí que face à reflexão pudéssemos orientarmo-nos para outros horizontes. ⁵⁹ O balanço não é para ficar arquivado e feito tem de haver de novas discussões e se calhar partirmos para outras direcções. ⁶⁰(E: Professor C)

- Reflectir, implica necessariamente o indivíduo pensar, identificar as razões, discutilas ponderar as diversas circunstâncias e acima de tudo apontar uma solução (...) /⁸⁸ (E: Professor D)

Assim, na opinião destes professores, a prática reflexiva deverá passar por uma desconstrução da prática (o nível P2, no estudo de Handal e Lauvas) o que passa por um questionamento dialéctico, sistemático e profundo, que permita experimentar, questionar, agir e reformular em espiral permanente.

No entanto, na perspectiva da generalidade dos professores, essa reflexão sobre a acção não poderá ocorrer de uma forma isolada, mas apenas num ambiente colaborativo.

- No departamento deverá fazer-se uma leitura reflexiva, em colaboração, cada vez que se pensa numa actividade, cada vez que se dá um contributo para o PAA. /⁸¹ (E: Professor D)
- A reflexão deve ser sempre uma reflexão partilhada, no entanto, no ambiente actual, acho difícil existir esse tipo de reflexão. /⁵⁹ (E: Professor E)
- Em termos de estratégia, como já referi, a forma mais adequada de desenvolver a reflexão seria em pequenos grupos ou em grupos focais. /⁷⁹ (E: Professor F)

São vários os docentes que apontam a constituição, nos departamentos curriculares, de equipas reflexivas como elemento facilitador a uma reflexão crítica partilhada.

- Poderíamos desenvolver outro tipo de reflexão, como por exemplo efectuarmos sessões informais de reflexão em que existisse um moderador (o coordenador por exemplo) e um secretário para registar os aspectos relevantes da discussão /⁶⁸ (E: Professor B)
- (...) deveria ser efectuada por etapas, provavelmente partiria de uma reflexão em grupo, depois deveria ser desenvolvida no departamento e depois pelo conselho pedagógico. /⁵⁶ (E: Professor C)
- Reflectir acima de tudo em sessões informais para, posteriormente, não se sobrecarregar as reuniões formais. /¹⁰⁰ (...) Seria interessante pensarmos nos departamentos dividido em secções, como acontece no conselho pedagógico. /¹⁰³ (...) Este seria o modelo mais eficiente de reflexão dentro do departamento /¹⁰⁹ (E: Professor D)

Parece-nos assim que a constituição desta equipas reflexivas poderão ajudar os professores, através de atitudes colaborativas, a passar do nível de reflexão

P1(construção da prática), para um nível de desconstrução e reconstrução da mesma (o nível P2 e P3 no estudo de Handal e Lauvas).

Contudo parece-nos que é importante promover-se nessas equipas um ambiente propício à crítica e no qual possam ocorrer discussões e reflexões. A constituição da equipa reflexiva, por si, poderá não ser suficiente para estabelecer uma relação de confiança entre os professores, nem para criar espaços de partilha de receios e de insegurança, é necessário também criar condições para que se desenvolva no interior da equipa uma dinâmica reflexiva de trabalho.

Esta dinâmica reflexiva deverá passar pela criação e manutenção de um ambiente relacional assente em relações de confiança entre os professores. “A criação deste ambiente requer uma constante negociação de significados, de objectivos e de processos, permitindo o estabelecimento de pontos comuns que viabilizem o trabalho conjunto” (Ponte, 2004: 40). Contudo, este processo leva tempo e necessita de alguém que apoie os professores de uma forma continuada e os ajude a prosseguir a sua reflexão (Serrazina, s.d.).

4. As formas de trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos: condições facilitadoras e constrangimentos

Neste ponto procurámos identificar quais são, na opinião dos professores, as principais condições facilitadoras ao trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos curriculares, assim como, quais os obstáculos e constrangimentos a essas práticas, no quadro do projecto educativo da escola.

No pressuposto de que o desenvolvimento de culturas de colaboração, no quadro do projecto educativo da escola, não surge de forma espontânea, sendo necessário proceder a alterações, ao nível de alguns factores organizacionais e contextuais de modo a fomentar nos professores atitudes de trabalho em equipa, de partilha e de reflexão crítica e, conseqüentemente, facilitar a dinamização de uma cultura de colaboração, procurámos identificar as condições do contexto organizativo facilitadoras e constrangedoras a essas práticas.

Em relação às **dificuldades e constrangimentos que se colocam ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores** das opiniões dos professores, destacam-se os seguintes indicadores:

- A gestão dos horários dos professores
- A intensificação do trabalho dos professores
- O desenvolvimento das reuniões
- A ausência de uma liderança efectiva

Uma primeira ordem de dificuldades, mencionada por vários professores, diz respeito à gestão do horário do professor na sua componente não lectiva de modo a possibilitar a realização de sessões de trabalho em equipa necessárias à implementação do projecto educativo da escola. Na perspectiva dos professores, seria importante o ajustamento dos horários não lectivos, de modo a preverem tempos comuns para a realização do trabalho colaborativo e reflexivo necessário à implementação adequada do projecto educativo da escola.

- O facto de termos de cumprir um horário não lectivo, poderia ser uma oportunidade para trabalharmos em conjunto. (...) /⁵⁵
(...) estamos todos encerrados numa sala de estudo onde nada fazemos, e poderíamos estar a desenvolver este tipo de trabalho. /⁵⁰ (E: Grupo Focal 2)

- Uma solução seria utilizar o tempo de sala de estudo para desenvolver esse tipo de trabalho colaborativo.⁸⁸ (E: Grupo Focal 1)
- Para haver uma correcta implementação e envolvimento no PEE, as pessoas têm de reunir mais vezes, tem de haver mais diálogo, tem de existir uma avaliação do que se está a fazer, têm de ser propostas actividades que respondam aos objectivos do projecto.²³ Para que isso aconteça é necessário tempo, é necessário criar situações em que possa haver diálogo, confronto, discussão pois sem isso não é possível haver PEE.²⁴ Actualmente as pessoas estão limitadas em termos de tempo de modo a que se possa desenvolver esse trabalho.²⁵ (E: Professor A)

Com efeito, o tempo apresenta-se como um elemento muito importante na estruturação do trabalho do professor. A dificuldade “falta de tempo” é assinalada pela generalidade dos docentes, uma vez que este também é necessário para outras actividades. Deste modo, o trabalho em equipa acaba por estar dependente das vontades individuais e dos tempos disponíveis dos professores, nomeadamente da componente do seu horário destinada ao trabalho individual.

Parece-nos que, como sublinha Hargreaves (1998), o “tempo é, visto como um recurso escasso que vale a pena oferecer em maior quantidade, de modo a garantir o desenvolvimento da escola. Contudo, embora as extensões e redistribuições do tempo fora da sala de aula possam efectivamente constituir condições de maior colaboração ou colegialidade, não são inteiramente suficientes a este respeito” (*ibidem*:108).

Uma segunda ordem de dificuldades, apontada por diversos professores, diz respeito à intensificação do trabalho dos professores. As exigências colocadas aos professores em consequência de medidas tomadas a nível central remetem-nos para uma sobrecarga de actividades para a maioria dos professores.

- O facto das pessoas terem tudo e mais alguma coisa impede o trabalho colaborativo.⁵⁷ (...) muitos professores têm diversos níveis a trabalhar, o que se torna muito complicado para desenvolver trabalho colaborativo.⁵⁸ (E: Grupo Focal 2)
- Cada vez temos mais solicitações, o que nos retira bastante tempo para trabalharmos em conjunto.¹²³
Estamos a viver uma situação totalmente nova em termos de novas exigências, mas julgo que não existe um equilíbrio entre as tarefas distribuídas aos professores.¹²⁸
(...) se está a pensar demasiado na substituição de professores e, na ocupação dos tempos escolares em detrimento de outros aspectos que poderão rentabilizar mais a escola e os recursos humanos e criar espaços para reflexão e trabalho conjunto na produção de materiais, na definição de estratégias, na partilha.¹²⁹
Os nossos superiores hierárquicos, a nível nacional, já não querem esta postura do professor como um colaborador, mas sim, como um funcionário.¹³⁹ (E: Grupo Focal 1)

Dadas as exigências colocadas aos professores em consequência do cumprimento de novas tarefas, como por exemplo, a substituição de professores, a ocupação de tempos escolares, entre outras, realizadas na componente não lectiva do seu horário, verifica-se uma sobrecarga de actividades para a generalidade dos docentes, o que dificulta a existência de espaços e tempos para trabalho colaborativo e reflexivo, no quadro do projecto educativo da escola.

Um dos professores associa a falta de envolvimento dos professores no projecto educativo da escola, com a intensificação do trabalho do professor, “ a escola mudou muito nestes quatro, cinco anos e nós somos solicitados para muita coisa. O projecto educativo da escola estava feito, mas havia tantas solicitações (...) que no meio dessas mudanças o PEE ficou esquecido” (E: Grupo Focal 1).

Ainda associado à intensificação e às pressões sobre o trabalho dos professores, um dos docentes aponta como dificuldade a falta de motivação por parte dos professores para trabalhar em conjunto.

- Não podemos esquecer que, neste momento, com tudo aquilo que vem de cima, e com os horários que temos que cumprir as pessoas resistem às actividades. /²⁸ (...) neste momento, resisto a tudo o que são actividades extra curriculares./²⁹
Só participaria nestas actividades, se tivesse uma grande motivação intrínseca o que neste momento seria muito complicado. /³⁰
Não me vejo a dinamizar uma actividade pois, como todos nós, tenho um excesso de trabalho./³¹ (E: Grupo Focal 2)

Nesta perspectiva, face às pressões e ao trabalho que lhes é exigido, os professores desenvolvem sentimentos de desmotivação e, conseqüentemente, preferem a rotina em detrimento de experiências de inovação, e reforçam os padrões de trabalho individualistas.

Um outro campo de dificuldades, também referido pela generalidade dos professores, diz respeito ao desenvolvimento das reuniões formais de departamento. Como já referimos nos pontos anteriores, as reuniões são encaradas, pela maioria dos professores, como situações formais de coordenação e de controlo, como resposta a solicitações burocráticas e administrativas o que dificulta o desenvolvimento de atitudes colaborativas e reflexivas entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola.

- Nas reuniões formais talvez seja complicado desenvolver o PEE. /²⁶ (...) pois nas reuniões ordinárias de departamento acabamos por ter uma ordem de trabalhos com quatro ou cinco pontos agendados, /²⁸ (E: Professor A)

- (...) perdemo-nos em desabafos de pequenas coisas, menos importantes, muitas vezes, de funcionamento de certos serviços/⁵². Depois passamos o tempo da reunião a discutir estes assuntos, (...).⁵³ Perdemos muito tempo das reuniões com esses assuntos e, esquecemo-nos, por vezes, de discutir as linhas mais importantes do projecto e que têm a ver com questões pedagógicas. ⁵⁴(E: Professor C)
- Actualmente, nas reuniões, apenas apresentamos o que está feito, no sentido de que cumprimos a nossa obrigação, mas não discutimos. ⁸¹(E: Professor G)

Nas reuniões de departamento, os professores estão pouco habituados a discutir, a confrontar e a desenvolver uma reflexão crítica acerca da gestão curricular das disciplinas. Na sua opinião as discussões existentes assentam, na maioria das vezes, em aspectos de funcionamento administrativo da escola, sendo raras as discussões relativas à gestão curricular das disciplinas. Deste modo, a interacção entre os professores é dificultada pela lógica burocrática de cumprimento de uma ordem de trabalhos que padroniza, na maioria das vezes, as tarefas desenvolvidas pelos docentes.

Ainda neste campo, um dos professores aponta como dificuldade ao trabalho colaborativo e reflexivo, o facto de algumas das decisões que têm ver com a gestão curricular serem comunicados aos professores como decisões já tomadas, sem que seja solicitada a sua opinião.

- (...) verifica-se no departamento um certo contorno de questões que se prevêem ser polémicas ou trabalhosas; ⁶⁰ não se colocam à discussão assuntos que poderão gerar discordância em relação às decisões já tomadas, ⁶¹ esses temas são apresentados como se fossem decisões já tomadas de modo definitivo, quando por vezes deveriam ser partilhados e debatidos pelo departamento.⁶²
Se calhar isso acontece porque se têm de cumprir calendário, aprovar rapidamente, estar feito, passa mais pelo aspecto burocrático.⁶⁴(E: Professor B)

Na opinião deste docente, a ausência de envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões inibe a sua participação, o que consequentemente dificulta a colaboração e a reflexão nos departamentos.

Parece-nos, assim, tal como refere Hargreaves (1998) que o desafio passa “por abandonar ou atenuar os controlos burocráticos (...), as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos do sistema”, e se optar pela “abertura de vias amplas de escolha que respeitem o poder de discricção profissional dos professores e fortaleçam a sua capacidade de tomada de decisões” (idem:294-295).

Ainda, no que se refere aos departamentos enquanto estruturas de decisão curricular, vários docentes apontam como dificuldade a ausência nos professores do

sentimento do departamento como uma estrutura com um objectivo comum, ou seja, ainda prevalece nos departamentos a divisão entre os grupos disciplinares, sendo escassas as actividades de colaboração horizontal ou vertical entre as áreas do saber vizinhas.

- Nunca se conseguiu funcionar em departamento com a perspectiva de que o departamento deve passar por um grupo de professores que tem um objectivo comum. Acho que o departamento nunca conseguiu abstrair-se da perspectiva de grupo.²⁵ Prevalece a anterior estrutura organizacional, em que, cada um tem o seu grupo, as suas tarefas, os seus objectivos de grupo, os seus trabalhos.²⁶ No departamento, os professores deveriam ter um conjunto de directrizes comuns, objectivos comuns, metodologias comuns e estratégias comuns.²⁷ O que seria possível se houvesse trabalho colaborativo no departamento.²⁸(E: Professor E)

Cada grupo disciplinar trabalha de forma isolada os programas definidos a nível central, verificando-se que a gestão curricular de cada disciplina é efectuada no interior do grupo disciplinar, não existindo uma cultura interdisciplinar. Nesta perspectiva, verifica-se uma atomização de culturas de ensino no interior dos departamentos. O que reforça a posição de Lima (2002) quando refere que no interior destas estruturas podemos encontrar “vários patamares de actividade colegial”, coexistindo, por vezes, “um núcleo duro de membros que são colegialmente activos” com outros elementos que enveredam por uma “matriz individual”.

Outro professor refere as dificuldades relativas à sensibilidade das pessoas para o trabalho colaborativo no departamento. Esta dificuldade respeita, sobretudo, a dificuldades de relacionamento interpessoal e à existência nos departamentos de subgrupos com uma *permeabilidade baixa, uma permanência elevada*, nos quais se verifica um *compleição política*, o que vêm reforçar a opinião de Lima (2002) de que o modelo de balcanização proposto por Hargreaves (1998) aplica-se também à realidade intradepartamental.

- (...) existem também dificuldades de comunicação e de relacionamento interpessoal, por vezes devido a situações que não têm a ver com o departamento e outras vezes por incompatibilidades de temperamento, ou de postura face à escola, o que acaba por causar alguma clivagem entre os grupos disciplinares.²¹ (E: Professor B)

Também a dimensão do departamento enquanto grupo de trabalho é apontada por um dos professores como uma dificuldade ao trabalho em colaboração na implementação do projecto educativo da escola:

- Na implementação do PEE acho muito difícil o departamento funcionar em colaboração, o facto de serem muitas pessoas leva a que seja complicado criar um vínculo.⁶² (...) para reflectir e trabalhar em conjunto é necessário tempo e predisposição para tal.⁶⁴ Se as pessoas vão sem predisposição para a reunião, ou porque tem muitas coisas para fazer, ou porque já estão na escola à muito tempo, e ainda por cima sem levarem as coisas preparadas, será muito complicado desenvolver a colaboração. ⁶⁵ (E: Professor F)

Ainda outro professor aponta como dificuldade a perspectiva burocrática do professor relativamente ao seu próprio trabalho, o que conduz a uma padronização e das suas tarefas e limita o trabalho colaborativo e reflexivo.

- Têm uma visão excessivamente funcional da escola, isto é, a escola tem esta função, aquela e aquela, está definido na lei e nós temos de cumprir.⁴⁸ Nunca pensam que a escola existe, porque nós somos parte integrante da escola, e portanto temos de pensar em resolver os problemas. ⁴⁹ (E: Professor D)

Finalmente, um campo de dificuldades referido, com grande destaque, por todos os professores é a acção das lideranças na motivação e mobilização dos professores, para atitudes de colaboração e de colegialidade. Os professores apontam como dificuldade ao desenvolvimento de atitudes colaborativas e reflexivas entre os professores, o domínio de uma concepção mecanicista, tecnocrática e instrumental da liderança.

Praticamente todos os professores identificam nos departamentos, apenas o coordenador de departamento como o líder efectivo. Enquanto líder institucional este é apontado, por todos os docentes, como o líder efectivo a quem cabe a responsabilidade de mobilizar e envolver os professores no processo de implementação do projecto educativo da escola, assim como, na criação e dinamização de formas de trabalho colaborativo e reflexivo.

- O coordenador deverá ser a pessoa que, antes da reunião, formal ou informal, pensa nas coisas com maior profundidade do que as outras pessoas.³⁸ Só assim, conseguirá orientar a reunião, cultivar a reflexão, aceitar sugestões, propor a discussão e sistematizar conclusões.³⁹ (E: Professor B)
- O coordenador tem de compreender os objectivos, as finalidades, os problemas e as grandes estratégias de intervenção do PEE. ³⁴ O coordenador tem importantes poderes pedagógicos e tem de pensar a escola, não tem que ser apenas um veículo de informação do conselho pedagógico. ⁹⁶ O coordenador pode propor o desenvolvimento de sessões de trabalho, com os professores do departamento, sem ser em reuniões formais, de modo a envolver as pessoas antecipadamente.⁹⁷ (E: Professor D)

Contudo, na perspectiva da maioria dos professores, os coordenadores de departamento, dadas as solicitações burocráticas e administrativas da prestação de contas, nem sempre desempenham o papel de dinamizadores e orientadores de culturas de colaboração e de reflexão, assumindo, geralmente, uma perspectiva tecnológica e gerencialista da liderança.

- Presentemente, o papel do coordenador resume-se, muitas das vezes, a um papel burocrático.⁷⁰ O coordenador não consegue cultivar a reflexão, mas também não é ajudado no seu trabalho, quer a nível do Conselho Pedagógico, ou do Conselho Executivo, quer pelo próprio departamento.⁷¹ (E: Professor B)
- A implementação adequada do PEE passa essencialmente por resolvermos os problemas de comunicação.⁷³ nesse aspecto, o coordenador de departamento tem um papel fundamental enquanto líder.⁷⁴ (...) será que o coordenador de departamento que está no conselho pedagógico transmite as informações de forma adequada? Não transmite, e, isso acontece desde sempre.⁷⁵ Ou transmite mal, ou transmite de forma deficiente, ou não transmite com receio que a informação não seja aceite pelos seus pares no departamento.⁷⁶ (E: Professor D)

Este posicionamento, por parte dos docentes, remete-nos para uma concepção mecanicista, tecnocrática e instrumental da liderança (Smyth, 1994) a que Formosinho e Machado (2000) apelidam de perspectiva tecnológica ou gerencialista da liderança.

Em relação às condições facilitadoras do trabalho colaborativo e reflexivo, no quadro do projecto educativo da escola, elas são referidas como contraponto às dificuldades acima enumeradas. Porém, é colocada uma tónica muito acentuada na reestruturação da organização do modo de trabalho dos departamentos, na formação das lideranças e na existência de tempos comuns no horário não lectivo dos professores, para trabalharem em conjunto.

De um modo muito forte, praticamente todos os professores referem como um elemento facilitador à emergência de uma cultura colaborativa e reflexiva na escola, no quadro do projecto educativo da escola, a existência de tempos comuns no horário não lectivo dos professores para trabalharem em conjunto.

O reconhecimento, pelos professores entrevistados, de que a criação de tempo é um factor decisivo para que “possam reflectir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem” (Hargreaves, 1998:219), parece-nos importante para a emergência de uma cultura de colaboração e de reflexão conjunta entre os professores. De qualquer modo, a criação de tempo pode correr o risco de ser encarada como uma

intensificação da actividade docente. Como refere um professor “existe o problema da disponibilidade das pessoas as quais acabam por estar sempre muito sobrecarregadas”.

Se a quantidade de tempo distribuído administrativamente, para os professores trabalharem em conjunto, é condição essencial para a dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo nas escolas, parece-nos que, como refere Hargreaves, “uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte dos directores das escolas na gestão da colegialidade pode certamente aliviar alguns dos seus efeitos indesejados” (1998:235).

Como refere um dos responsáveis pela gestão da escola:

- O tempo, na minha opinião, acaba por ser uma dificuldade à cultura de colaboração, pois neste momento está legislado. /⁹⁹(E: Professor D)

Assim, parece-nos que será necessário, como já referimos anteriormente, citando Hargreaves (1998), “abandonar ou atenuar os controlos burocráticos” para “escutar, articular e unir as vozes díspares dos professores”, no fundo trata-se de dotar as escolas de uma maior flexibilidade e sensibilidade no uso da sua autonomia, de modo a conquistar e implicar os professores na concretização dos objectivos comuns.

No que respeita à intensificação do trabalho do professor, são vários os docentes que apontam como condição facilitadora, face às novas exigências que se lhes colocam, o trabalho colaborativo entre os professores. Na opinião dos professores, através da partilha, da discussão e da reflexão desenvolvem em conjunto competências que individualmente seria complicado de o fazerem.

- (...) é sempre enriquecedor e um trabalho muito mais criativo/¹⁰⁵

Se, eu tiver sozinha a preparar aulas, preciso de muito mais tempo, não tenho tantas ideias/¹⁰⁶.

Enquanto que se estiver a trabalhar durante uma hora com as colegas eu posso não ter ideias mas elas têm ou, elas podem não ter e eu ter. Esta partilha é muito enriquecedora e facilita o trabalho, torna-o mais profícuo/¹⁰⁷(E: Grupo Focal 1)

O reconhecimento pelos docentes de que “a colaboração aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, dos departamentos e das escolas”(Hargreaves, 1998: 279) parece-nos um factor importante para a emergência do trabalho colaborativo e reflexivo no quadro do projecto educativo da escola.

Parece-nos assim que importa criar condições que facilitem o desenvolvimento de culturas de colaboração, o que nos remete, como já referimos anteriormente citando Hargreaves (1998), para uma reestruturação da escola numa “perspectiva cultural”.

Onde através do projecto educativo da escola, “os professores sejam capazes de mudar” por intermédio de “estratégias de apoio às políticas, estratégias estas que criam tempo livre para os professores trabalharem em conjunto, apoiam-nos na planificação em colaboração, encorajam-nos a tentar novas experiências (...) implicam os professores na definição dos objectivos, criam uma cultura de colaboração de risco e de melhoramento” (Werner, citado por Hargreaves, 1998:289).

No que respeita ao desenvolvimento das reuniões dos departamentos, praticamente todos os professores colocam uma tónica muito acentuada na reestruturação do modo de trabalho dos departamentos, como condição facilitadora ao trabalho colaborativo e reflexivo, no quadro do projecto educativo da escola.

- (...) dever-se-ia reformular o modo de trabalho do departamento. Em vez de plenário em reuniões formais, poder-se-ia funcionar em pequenos grupos de duas a três pessoas, /²⁸(...) essencialmente nos assuntos que requerem maior reflexão, e só depois se discutiriam as conclusões no departamento. /²⁹
(...) as prioridades do PEE deveriam ser discutidas em plenário, em reunião formal. Em termos de propostas de actividades, talvez fosse melhor reflectir-se em reuniões informais. /³⁴(...) teriam de ser discutidas novamente as diversas propostas no departamento, de modo a levar as pessoas a colaborarem. /³⁵ (E: Professor B)
- Seria interessante pensarmos nos departamentos dividido em secções, como acontece no conselho pedagógico. /¹⁰³Nessas secções, alguém indicado pelos seus próprios pares, independentemente de ser professor titular ou não, poderia ser o relator, aquele que fala e dinamiza o grupo relativamente a um determinado assunto. /¹⁰⁴ As reuniões informais poderiam ser efectuadas ao nível das secções do departamento, sobre questões que têm a ver com a própria disciplina, os problemas da sua disciplina e, o seu enquadramento na escola. /¹⁰⁵ (E: Professor D)
- (...) o departamento podia contribuir através de grupos de trabalho (uni ou pluridisciplinares). /³⁵ Estes grupos identificariam os problemas e proporiam soluções através das estratégias que considerassem mais adequadas para atingir os objectivos previamente definidos. /³⁴O trabalho dos diferentes grupos seria apresentado em reunião plenária de departamento, onde se discutiria e se faria a súmula das propostas das diferentes equipas de trabalho. /³⁶ (E: Professor E)

Nesta perspectiva, os docentes reconhecem a necessidade de reestruturação do modo de trabalho dos departamentos. Assim, apontam, numa primeira fase, o trabalho de discussão e reflexão em pequenos grupos unidisciplinares ou pluridisciplinares, sendo posteriormente, alargado aos departamentos em geral.

Este modo de organização do trabalho permitiria, na opinião dos professores, uma discussão e reflexão mais cuidada de determinados assuntos “mais importantes” da agenda de trabalhos, assim como, teria vantagens ao nível da discussão de situações de

aprendizagem, da definição de estratégias e metodologias a adoptar, da partilha de experiências pedagógicas, tendo como fio condutor o projecto educativo da escola.

- Teríamos toda a vantagem em promover, num primeiro momento, o trabalho em pequenos grupos, e posteriormente alargar essa reflexão e discussão ao departamento. /⁴²Através do trabalho conjunto (2 a 3 pessoas que poderão ser de grupos diferentes) podemos pensar em trabalhos concretos, para turmas em concreto, relacionados com conteúdos, com pesquisa ou com actividades. /⁴⁵(E: Professor B)

Esta perspectiva remete-nos para a necessidade de mudanças ao nível das estruturas de decisão no interior da escola, nomeadamente, através da atribuição de uma maior importância à intervenção de grupos informais de professores intra ou inter-departamentos, não se privilegiando apenas “a intervenção dos grupos formais institucionalizados” (Freitas; Silva; Santos, 1998; citados por Pacheco 2006:84), que reforcem a dimensão burocrática e o individualismo entre os professores.

Contudo, para que estes grupos possam contribuir para o desenvolvimento de uma verdadeira cultura de colaboração na escola é necessário não esquecermos, como sublinha Sanches (2000) que “os grupos colegiais não podem organizar-se como enclaves fechados sobre si próprios, sob pena de comprometerem a sua sobrevivência e de restringirem a sua influência emancipatória e transformadora. (...) as comunidades colegiais são sistemas dinâmicos abertos e aprendentes de uma visão global da realidade educacional” (idem :53).

Ao lado desta reorganização do modo de trabalho dos departamentos, também a constituição de uma equipa inter-departamental é apontada, por diversos docentes, como elemento um facilitador ao desenvolvimento de atitudes colaborativas e reflexivas entre os professores, na implementação do projecto educativo da escola.

- Nunca houve nenhuma equipa que dedicasse grande parte do seu trabalho na escola a reflectir sobre este assunto. /³³
Essa equipa poderia ser constituída por vários departamentos no sentido de construir materiais, pois existem métodos de trabalho que são semelhantes apesar das especificidades dos departamentos. /⁴⁴
Em termos de implementação do PEE deveríamos formar equipas de trabalho, para trabalhar cada problema identificado. /⁸⁹ Estas equipas deveriam ser multidisciplinares, ao nível dos departamentos. /⁹⁰
De outra forma, não o conseguimos pôr o PEE em funcionamento. /⁹¹(E: Grupo Focal 2)
- Um projecto é sempre interdisciplinar e intradisciplinar deverá haver uma relação inter-departamentos, o que poderá ser feito no conselho pedagógico ou nas reuniões das secções do conselho pedagógico. /⁴⁷

Poderia haver um grupo de professores na escola que, nas horas não lectivas, desenvolvesse reflexão sobre o projecto, efectuasse um acompanhamento e uma avaliação mais activa do projecto. /⁶⁴

Poderia haver uma secção, um grupo de professores da escola, que trabalhasse efectivamente a reflexão sobre o PEE. /⁶⁵

Daí a importância da tal comissão de acompanhamento da implementação do PEE na dinamização da discussão e da reflexão nos departamentos. /⁸² (E: Professor A)

- (...) numa vertente informal, poderia formar-se uma “plataforma” de trabalho entre diversos professores dos diversos departamentos e coordenadores. /⁸² (E: Professor B)

Na perspectiva destes professores, a operacionalização do projecto educativo da escola obriga a uma relação inter-departamentos, pelo que, na sua opinião, deveriam ser constituídas “plataformas de trabalho” entre professores dos diversos departamentos. Os departamentos curriculares funcionariam a par e apoiados por estas equipas, as quais poderiam ser formadas pelo “núcleo duro dos professores da escola”(Prof. F), que de uma forma sistemática e contínua, dinamizariam a discussão, o confronto de ideias, o trabalho conjunto e a reflexão crítica entre os professores.

Estas equipas interdepartamentais ao contribuírem para dinamização da reflexão, da discussão, da partilha e do confronto de ideias entre os professores poderão, na nossa opinião, favorecer o aparecimento de uma nova estrutura organizacional “na qual as pessoas expandem continuamente as suas capacidades de compreensão da complexidade, clarificam as suas visões e aperfeiçoam os seus modelos mentais compartilhados” (Senge, citado por Hargreaves, 1998:74).

Esta necessidade, sentida pelos professores, de constituição de equipas interdepartamentais de apoio à discussão e à reflexão, parece-nos confirmar a importância, para os professores entrevistados, da emergência nesta escola de uma estrutura de trabalho flexível, semelhante à do “mosaico fluído”, apontada por Hargreaves (1998), onde os departamentos curriculares continuam a existir, mas nem sempre na sua forma actual. Deste modo, parece-nos que a constituição desta equipa permitiria combater as culturas balcanizadas dos departamentos curriculares, bem como, a atomização de culturas existentes nos departamentos.

Nesta nova estrutura organizacional as fronteiras entre os grupos disciplinares tornar-se-iam mais diluídas e as diferenças de *status* mais horizontalizadas. Os departamentos curriculares persistiriam a par e apoiados por esta equipa interdepartamental que se desenvolveria em resposta a novos desafios. “O resultado é uma teia complexa de relações colegiais que se estende bem para além das alianças departamentais tradicionais e que minimiza os conflitos interdepartamentais, pois os

professores reconhecem que o seu poder é fortalecido quando trabalham colectivamente” (Hargreaves, 1998:270).

Esta constatação vem reforçar a ideia de que o projecto educativo da escola, enquanto processo desencadeador da interrogação, da discussão e da reflexão partilhada, poderá constituir uma oportunidade de construção das bases estruturais para o aparecimento de novas formas de colaboração na escola. Contudo, para os professores “o desafio consiste em saber como construir um sentido coerente de finalidades a atingir que não repouse sobre a busca vã da visão ou da identidade global de escola, nem retroceda em direcção a padrões tradicionalmente balcanizados de conflito ou de indiferença interdepartamental”(Hargreaves, 1998:267).

No que respeita à liderança, a generalidade dos professores apontam, como condição facilitadora ao trabalho colaborativo e reflexivo, um novo estilo de liderança por parte dos coordenadores de departamento, de modo, a conseguirem promover entre os professores o trabalho colaborativo e reflexivo. Como refere um dos professores:

- Uma das coisas importantes para se desenvolver uma cultura de colaboração e de intervenção ao nível de escola passa necessariamente pela liderança. /⁵⁶
Líder é alguém que coordena os trabalhos, orienta reflexões e promove a participação de todos. /⁵⁸ (E: Professor D)

Todos os professores indicam como capacidades necessárias à liderança por parte do coordenador de departamento, o desenvolvimento de competências no sentido da liderança participativa, colaborativa, emancipatória e de interpretação crítica da realidade.

- Teria de existir uma liderança mais democrática no sentido de facilitar a reflexão, as pessoas teriam de ser conquistadas de forma a participarem. /⁶⁰As lideranças para funcionarem têm de ouvir as pessoas e explicar-lhes porque razão a decisão é essa e não outra. /⁶¹ Têm de envolver as pessoas nas decisões deverá ser sempre uma liderança partilhada, mas até certo ponto. /⁶² (E: Professor E)
- Ser líder passa por ser capaz de deixar as pessoas falarem quando os assuntos são para isso, isto é, quando os assuntos são para reflexão, e não deixar as pessoas perderem-se quando existem assuntos que não são para discutir. /86
O líder tem de ter um discurso no plural, no sentido de nós. /⁸⁸ (...) deve, também, saber explicar a importância das coisas aos outros. /⁸⁹ Porque para fazermos algo temos de perceber a importância das coisas. /⁹⁰(E: Professor F)
- (...) passa por saber questionar os colegas, para que cada um possa opinar, e desta forma partilhar e levar, assim, à discussão e à reflexão. Passa essencialmente por levar

as pessoas a falar. /⁸⁷ O que passa por questionar, e depois a partir daí levar as pessoas a discutir./⁸⁸

Tentar fazer com que as reuniões não passem, apenas, pela entrega de documentos, mas que exista uma análise efectiva dos mesmos. /⁸⁹ Daí, a importância do questionar, os colegas, de modo, a incentivar a discussão e a reflexão./⁹⁰ (E: Professor G)

A acção liderante, para estes professores, deverá ser capaz de fomentar a confiança, a participação, o envolvimento, o questionamento, a partilha, a discussão e a reflexão crítica conjunta, de modo a promover o desenvolvimento de culturas colaborativas e reflexivas no seio dos departamentos. O que se coaduna, com a posição de Hargreaves (1998) que relaciona a colaboração e a colegialidade com “novos estilos de liderança, descritos de modo variável como liderança instrucional, liderança transformacional e governo partilhado (shared governance”(ibidem:211) em que a tomada de decisões partilhadas em moldes colegiais ocupa um lugar central.

A formação pedagógica dos coordenadores de departamento para o exercício do cargo é, na opinião de alguns dos docentes, um aspecto facilitador ao desempenho da *liderança enquanto saber especializado* (Costa, 2000), não obstante o contributo de outros factores, tais como a personalidade dos indivíduos ou a experiência profissional.

- Existem questões que têm a ver com o próprio perfil do coordenador e isso é difícil de mudar. Contudo existem maneiras de contornar ou valorizar esse perfil./⁷¹
A formação ao nível das lideranças formais é importante, de modo a facilitar o desenvolvimento de determinadas competências. /⁷²(E: Professor B)
- Todos os coordenadores deveriam ter uma formação que poderia ajudar as pessoas a perceberem e a reflectirem sobre o projecto. /⁸⁵ (...) Podemos criar sessões de reflexão na escola sobre o projecto, mas (...) em primeiro lugar, é necessária a formação para desenvolvermos aspectos conceptuais que as pessoas devem ter em relação à escola, pois só assim se consegue mudar a sua maneira de estar na escola./⁸⁷(E: Professor D)

Estes docentes reconhecem a necessidade da formação especializada, de modo a que os coordenadores de departamento abandonem a “perspectiva tecnologia ou gerencialista” da liderança e a substituam por uma “perspectiva pedagógica” (Formosinho e Machado, 2000:193). Deste modo, os docentes entendem que “a liderança constitui-se também como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, por isso, alvo de uma formação e de um saber especializado” (Costa, 2000:30).

Também, a preparação, por parte do coordenador de departamento, do trabalho a desenvolver nas reuniões é apontada por vários docentes como relevante para que este

consiga desenvolver uma dinâmica de trabalho colaborativo e reflexivo e, deste modo, combater o formalismo e a burocracia das reuniões de departamento.

- Para dinamizar o trabalho colaborativo julgo que é o importante o líder ser organizado. /⁶⁴ Levar os assuntos, mais importantes, para a reunião de departamento com uma reflexão efectuada previamente pelos grupos em reuniões informais/⁶⁵ e levar a agenda de trabalhos preparada. /⁶⁶ (E: Professor C)
- A organização das reuniões, pelo coordenador de departamento, é outro aspecto que pode facilitar a cultura de colaboração, /⁹¹ a reunião tem de ser muito bem organizada, as questões mais complexas devem ser discutidas no início e as outras questões no fim./⁹²
O coordenador pode propor o desenvolvimento de sessões de trabalho, com os professores do departamento, sem ser em reuniões formais, de modo a envolver as pessoas antecipadamente./⁹⁷(E: Professor D)

Alguns dos professores assumem que o trabalho de discussão prévia, entre o coordenador e os professores, de determinados assuntos agendados para a reunião, pode ser um factor importante para o posterior desenvolvimento de atitudes colaborativas nas reuniões. O coordenador ao envolver antecipadamente os outros professores estaria a fomentar a sua participação e o seu apoio ao líder na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo.

- (...) um modo de potenciar essa liderança seria o coordenador fazer “trabalho de casa”, trabalhando com outras pessoas do departamento, no sentido de as envolver nos assuntos antes da reunião formal. /⁷³
Desta forma, ao envolver, antecipadamente, os outros, no decurso das reuniões já poderia contar com a sua atitude cooperante, /⁷⁴pois elas já se sentiriam envolvidas e seriam conduzidas a participar e apoiar o líder. /⁷⁵(E: Professor B)
- (...) era importante o líder efectuar uma preparação prévia dos elementos a discutir na reunião. /⁷⁸ Poderia, até, existir a discussão prévia com algumas pessoas antes da reunião, de modo a que, na reunião, o coordenador pudesse incentivar a discussão, pois já tem conhecimento dos elementos a fornecer por cada um e a trabalhar na reunião. /⁷⁹(E: Professor G)

Nesta perspectiva, parece-nos que o envolvimento prévio dos professores nos assuntos da reunião se coaduna com a afirmação de Hargreaves (1998) de que “a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais”(ibidem:209).

Poder-se-á, ainda, questionar até que ponto o envolvimento prévio dos professores nos assuntos da reunião não constitui, também, um factor facilitador a uma *liderança dispersa* (Sanches, 2000), em que a liderança percorre os diversos professores e grupos dos departamentos e da escola, desenrolando-se inter pares, não constituindo um atributo, exclusivo, do líder formal. Esta perspectiva é assumida por alguns dos docentes:

- O facto de existir um coordenador de departamento não implica que tenha que ser ele obrigatoriamente a decidir, o que se vai fazer ou, a liderar determinadas actividades do departamento. /⁷³ Poderão dentro do departamento existir outros professores que sejam líderes em determinadas matérias, e que em consequência poderão dentro do departamento dinamizar determinadas actividades, /⁷⁴ cabendo ao coordenador colaborar com esses professores. /⁷⁵ Acho que os departamentos só funcionarão nessa perspectiva de colaboração, em que o coordenador é apenas o líder institucional que depois servirá de ligação com outros sectores institucionais da escola, nomeadamente o conselho pedagógico. /⁷⁶(E: Professor A)
- Seria interessante pensarmos nos departamentos dividido em secções, como acontece no conselho pedagógico. /¹⁰³ Nessas secções, alguém indicado pelos seus próprios pares, independentemente de ser professor titular ou não, poderia ser o relator, aquele que fala e dinamiza o grupo relativamente a um determinado assunto. /¹⁰⁴
(...) Existiriam desta forma os sub-líderes, aos quais o coordenador recorreria. /¹⁰⁶
A passagem de informação seria, desta forma, muito mais flexível, assim como a discussão e envolvimento das pessoas. /¹⁰⁷ Este seria o modelo mais eficiente de reflexão dentro do departamento /¹⁰⁹(E: Professor D)

Nesta perspectiva, a liderança deixa de estar afectada ao cargo de coordenador de departamento e passa a estar ligada a funções que podem ser desempenhadas por outros professores. Deste modo, parece sentir-se a necessidade de uma “descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças, as quais, longe de serem concorrentes, deverão funcionar em complementaridade” (Sanches, 1999; citada por Sanches, 2000:49).

Em síntese

Chegados ao final deste passo, importa agora proceder a uma síntese global dos resultados facultados pelas fontes de informação utilizadas no estudo. Ao longo desta terceira parte e para cada uma das dimensões da análise fomos avançando conclusões, procurando encontrar significados à medida que analisávamos os dados recolhidos. No cruzar da informação, algumas certezas parecem emergir como resultado da investigação, das quais se destacam:

- Nos departamentos curriculares o projecto educativo da escola é assumido pelos professores como um documento de ritualização escolar;
- Existe a consciencialização, por parte dos docentes, de que é necessário alterar o processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, implicando um maior envolvimento de todos os professores dos departamentos no processo;
- O processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, nos departamentos curriculares, tem de ser, necessariamente, colaborativo;
- Nos departamentos curriculares as atitudes de colaboração e a reflexão crítica entre os professores, no processo de concepção e de implementação do projecto educativo da escola, estão limitadas pelas condições do contexto organizacional;
- O tempo, a reestruturação do modo de trabalho, e as lideranças apresentam-se como as principais condições facilitadoras ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores no projecto educativo da escola.

CONCLUSÃO

Terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões do mesmo, tendo por referência os objectivos e as questões de investigação que traçámos inicialmente. Na terceira parte efectuámos em simultâneo a apresentação e a discussão dos dados e fomos construindo pequenas conclusões. Este procedimento leva-nos a optar por reflectir nesta parte apenas sobre os pontos que nos parecem merecer uma reflexão mais detalhada.

Ao longo do estudo, tivemos sempre presente o seu objectivo geral: “descrever e analisar o papel dos Departamentos Curriculares no incentivar de uma cultura colaborativa na escola, tendo como quadro de referência o Projecto Educativo da Escola”.

Reconhecemos que na prática os projectos educativos da escola não correspondem a processos de discussão, de partilha, de confronto e de reflexão crítica entre os professores, pois as escolas são fortemente condicionadas quer pela cultura docente, quer por características organizacionais e estruturais que persistem e condicionam o desenvolvimento de culturas de colaboração entre os professores.

Pelo que, no nosso estudo, meramente exploratório, propusemo-nos encontrar respostas para algumas questões relacionadas com a postura dos departamentos curriculares no processo de concepção e de implementação do projecto educativo da escola, procurando compreender os significados que os professores atribuem ao desenvolvimento desse processo, as formas de interacção e as tipologias de reflexão existentes, assim como, identificar as limitações ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores e as condições facilitadoras ao desenvolvimento da cultura colaborativa e da prática reflexiva.

A resposta a estas questões pode ser esquematizada do seguinte modo:

(1) Nos departamentos curriculares o projecto educativo da escola é assumido pelos professores como um documento de ritualização escolar.

Nesta escola, a participação e o envolvimento dos professores na concepção e na implementação do projecto educativo da escola desenrolam-se de uma forma débil. Não existe nos departamentos curriculares um trabalho permanente e contínuo de discussão, reflexão e de desenvolvimento curricular tendo como referência o projecto

educativo da escola. A ausência de discussão e reflexão entre os professores acerca do projecto educativo da escola conduz a uma concepção do projecto como um documento formal, que surge, apenas, de uma determinação político-administrativa sem qualquer impacto na gestão curricular.

A agravar esta situação, a reduzida participação dos professores no processo de concepção do projecto educativo da escola conduz a uma ausência de identificação dos mesmos com os “perfis de mudança” definidos no projecto.

Constatamos, então, uma burocratização e uma ritualização do projecto educativo e, conseqüentemente, uma “desarticulação com as práticas e com outros documentos institucionais da escola” (Costa, 2004:90). O que vem de encontro às conclusões de algumas investigações, com as de Costa (2004), Pereira (2006), Pacheco (2006), e Leite (2005) os quais apresentam uma caracterização da realidade do projecto educativo da escola como um documento de *ritualização escolar*.

Neste sentido, não obstante, os departamentos curriculares poderem ser espaços privilegiados para a “participação convergente” (Lima, 1992) dos professores, no processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, predominam, no seu interior, atitudes de adaptação e conformismo, face aos formalismos e às situações que se colocam ao desenvolvimento do projecto. As quais acabam por conduzir a uma padronização das tarefas a desenvolver, e ao aumento do *individualismo* entre os professores.

(2) *O processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, nos departamentos curriculares, tem de ser, necessariamente, colaborativo.*

O nosso estudo permitiu realçar a importância da discussão, da partilha, do confronto, da participação na tomada de decisão e da reflexão crítica conjunta na criação de uma “identidade de projecto na escola” (Pacheco, 2006). O trabalho contínuo e permanente em equipa, a tomada de decisões conjunta, a partilha de ideias e de interesses são “necessidades sentidas” que potenciam a *participação convergente* dos professores no processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola.

Não obstante o projecto educativo da escola resultar de uma “inovação por decreto”, e ser entendido, pelos professores, como um documento de *ritualização escolar* (Pacheco, 2006), a discussão conjunta e a reflexão crítica são vistas como essenciais para a compreensão do “objectivo moral” do projecto, bem como, para o “envolvimento na produção da mudança” (Fernandes, 2000; citando Fullan, 1993). Só

deste modo será claro para os professores a “visão” e a “missão” do projecto e desta forma responderão positivamente.

A opinião dos professores reforça a sua capacidade para desenvolverem o projecto educativo da escola como um projecto de planificação inter-activa que, ao envolver os professores no processo de tomada de decisão, na revitalização ou inovação das estruturas existentes, e suscitando a análise, a discussão e a reflexão crítica dos resultados, será um dos principais responsáveis pela criação de uma cultura de colaboração na escola.

Constatamos, assim, a necessidade de um processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola centrado na *interrogação, na reflexão e na reconceptualização* (Fontoura, 2006) colectiva. Aliás, só deste modo será possível desenvolver o projecto educativo da escola como um “projecto de identidade consensual” (Costa, 1997), e assim potenciar a criação de uma cultura de colaboração.

(3) Nos departamentos curriculares a colaboração e a reflexão crítica entre os professores, no processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola, estão limitadas pelas condições do contexto de trabalho.

No processo de concepção do projecto educativo da escola, os professores assumem que a “escassez de tempo” e a “organização do modo de trabalho” limitaram a colaboração e a reflexão entre os professores, optando estes por formas de colaboração “confortáveis e complacentes” ou pelo “individualismo” (Hargreaves, 1998).

Como vimos, não existiu uma reflexão sobre os propósitos, o valor e as consequências do que os professores fazem e como o fazem, a colaboração existente não passou para além da discussão de assuntos de funcionamento da escola, ou pela confirmação de problemas existentes. A discussão, o confronto e os desacordos relativamente aos princípios do projecto, aquilo que são ou, gostariam de ser, e como reduzir essa distância foram evitados de uma forma “cómoda” (Hargreaves, 1998).

Também no processo implementação do projecto educativo da escola, a lógica burocrática do desenvolvimento dos trabalhos, nos departamentos curriculares, padroniza as tarefas desenvolvidas pelos docentes, conduzindo-os a “atitudes conformistas” (Hargreaves, 1998), ao mesmo tempo que os isola do verdadeiro trabalho conjunto e da reflexão crítica como os seus colegas.

O cenário “individualista” é assumido pela generalidade dos professores, ou como mecanismo de defesa contra as incertezas, as inseguranças e as contradições, ou

como resultado de constrangimentos organizacionais, como a organização do tempo e do espaço, as pressões do ambiente de trabalho ou o ritualismo e a lógica burocrática das reuniões de trabalho.

A *reflexão sobre, na e pela escola* (Roldão, 2000) é, deste modo, claramente condicionada pelas culturas de escola e pelas condições do contexto de trabalho.

A ausência nos departamentos curriculares de uma *reflexão na sobre e pela acção* tem a sua explicação na “natureza limitada ou restrita” da colaboração (Hargreaves, 1998) entre os professores, em reuniões onde predominam, no geral, exigências burocráticas, bem como, noutros factores, desde a dimensão do grupo de trabalho, aos professores que os coordenam e integram, à falta de tempo, às pressões do ambiente de trabalho, e ao eventual sentimento de que a nível interno as suas reflexões não têm influência no processo de tomada de decisões e de que tudo já estará definido. O que vai de encontro a Day (2004) quando refere que “as condições de trabalho e as culturas organizacionais de muitas escolas, nem sempre permitem que haja diálogos profissionais regulares” (citando Day, 1997) o que prejudica o desenvolvimento profissional dos professores.

A opinião dos professores sobre a necessidade de criação nos departamentos curriculares de grupos informais onde possam, em colaboração, *reflectir sobre, na e pela escola*, reforça a sua capacidade para se envolverem, através do projecto educativo da escola, em equipas que os ajudam a reflectir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e as formas de os solucionar. Constatamos, assim, a “necessidade sentida” de mudanças significativas ao nível da própria cultura de escola, onde numa “perspectiva cultural” (Hargreaves, 1998), os professores desenvolvam através do projecto educativo da escola, formas sistemáticas e contínuas de trabalho em colaboração.

A criação de grupos informais para o exercício da reflexão crítica é compatível com a perspectiva de Oliveira (2000:49) ao afirmar que a escola deverá questionar “as suas formas tradicionais de organização e procurar incentivar o aparecimento de estruturas facilitadoras do exercício de reflexão crítica sobre as suas experiências e de partilha de práticas profissionais diversificadas”. Contudo, não se trata apenas de criar as estruturas, como refere Hargreaves (1998) “ para que possa ser posta em prática a cultura de colegialidade/colaboração é necessário que as decisões sobre a gestão do currículo seja uma prática assumida e desenvolvida pelas escolas”.

(4) O envolvimento dos professores em culturas de colaboração, no quadro do projecto educativo da escola, obriga a mudanças nas estruturas organizacionais dos departamentos curriculares.

O nosso estudo permitiu identificar as limitações ao trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola. Os professores da escola apontam dificuldades e constrangimentos à implementação e desenvolvimento do trabalho colaborativo, que vão de encontro às referidas por Thurler (1994), mais concretamente, dificuldades relacionadas, com aspectos técnico-administrativos; com a falta de familiaridade dos professores relativamente às vantagens que a colaboração e a colegialidade implicam, e ainda, com o significado e relevância que são atribuídos à cultura de colaboração.

Como vimos a dificuldade “falta de tempo” acaba por limitar o trabalho em equipa. A existência de tempos não lectivos em comum, marcados nos horários dos professores, para trabalhar em conjunto é, para os professores, um factor facilitador ao trabalho colaborativo e reflexivo com os colegas. É um factor importante a ter conta até porque, “o tempo é particularmente importante para derrubar o isolamento dos professores e para desenvolver normas de colegialidade” (Hargreaves, 1998:107). Nesta perspectiva o tempo é uma “condição instrumental e organizacional” que pode ser utilizada pela escola, de forma a promover a colaboração e a reflexão.

Para além do tempo, também a organização do modo de trabalho dos departamentos curriculares limita o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores. A sobrecarregada agenda de trabalhos das reuniões dos departamentos curriculares, associada à limitação do tempo da reunião e ao carácter burocrático e administrativo de determinados pontos da agenda de trabalhos acabam por limitar as atitudes colaborativas e reflexivas entre os professores e padronizar, na maioria das vezes, as tarefas desenvolvidas pelos mesmos.

A “natureza limitada ou restrita” da colaboração (Hargreaves, 1998) entre os professores nas reuniões dos departamentos tem, ainda, a sua explicação noutros factores, desde a sensibilidade das pessoas para o trabalho colaborativo em grupo alargado; à ausência do sentimento do departamento como uma estrutura comum, prevalecendo no seu interior a hegemonia dos grupos disciplinares; ao sentimento de que as decisões a nível da gestão curricular são tomadas por um “núcleo central da escola” e comunicadas aos professores, nas reuniões dos departamentos, como já definidas, e o pedido de participação é apenas uma forma de legitimar as decisões.

A reestruturação da organização do modo de trabalho dos departamentos curriculares é, para os professores, um factor importante, como condição facilitadora do trabalho colaborativo entre os professores.

A organização do modo de trabalho dos departamentos em pequenos grupos unidisciplinares ou pluridisciplinares permitirá, previamente, a discussão, o confronto e a reflexão crítica, entre os professores, dos problemas da escola e da forma dos solucionar; posteriormente o debate será alargado ao departamento em geral. A “nova” forma de organização do trabalho dos departamentos curriculares será um modo de potenciar a dinâmica das reuniões e atenuar o carácter burocrático e administrativo das mesmas. Esta ideia está em concordância com Hargreves (1998), quando o autor frisa a necessidade “de reformular as estruturas escolares afastando-as dos modelos modernos, de modo a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente, em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo” (o.c : 290).

Uma influência decisiva no combate à *balcanização* dos departamentos pode ser encontrada nas equipas inter-departamentais, apontadas pelos professores como necessárias à operacionalização do projecto educativo da escola. A criação de equipas inter-departamentais de apoio aos departamentos, na discussão e reflexão crítica do projecto educativo da escola, possibilitará o aparecimento de uma estrutura de trabalho flexível, semelhante à do “mosaico fluído”, avançada por Hargreves (1998). Esta ideia aponta para a dinamização de uma “teia complexa de relações colegiais” onde as relações de confiança, de respeito, de compreensão, de tolerância e de encorajamento para o debate e para a discussão, o confronto e a reflexão crítica estão presentes e, conseqüentemente, permitirão a implementação do projecto educativo da escola assente em verdadeiras culturas de colaboração.

Consideramos que esta reestruturação se apresenta como um passo importante, pois “não é possível estabelecer culturas de escola produtivas sem que sejam operadas mudanças prévias nas estruturas escolares, que aumentem as oportunidades de criação de relações de trabalho significativas e de apoio colegial entre os professores” (Hargreaves, 1998:290). Estas “plataformas de trabalho” são importantes de modo a criar uma nova “gramática de escola” (Bolívar, 2003) e transformar a escola numa “escola total” (Nias, Southworth e Campbell, citados por Hargreaves, 1998).

Esta reestruturação não é indiferente ao modo como as lideranças são exercidas e partilhadas. Com efeito, a “perspectiva tecnológica e gerencialista” (Formosinho e

Machado, 2000) da acção das lideranças, em concreto do coordenador de departamento como líder formal, acaba por limitar o desenvolvimento de atitudes colaborativas e reflexivas entre os professores nas reuniões dos departamentos curriculares.

A opinião dos professores reforça a ideia de que a acção das lideranças será “não tanto de tentar controlar os comportamentos das pessoas” (Elliot, citado por Day, 2001), procurando responder a objectivos tecnocráticos e burocráticos de gestão, mas de fomentar a confiança, a participação, a discussão, a partilha, e encorajar o debate e a reflexão crítica com o objectivo de dinamizar e orientar a colaboração entre os professores.

Neste contexto, é importante que o coordenador de departamento desenvolva competências de modo a ser capaz de exercer uma “liderança facilitadora e emancipadora” (Blase e Anderson, 1995) e fomentar a colaboração entre os professores. A formação é vista como essencial ao desempenho da “liderança enquanto saber especializado” (Costa, 2000), potenciando a aquisição de competências por parte do coordenador que lhe irão permitir desenvolver a acção na perspectiva de uma “liderança educativa e pedagógica” (Costa, 2000).

O trabalho prévio com os professores, antes das reuniões de departamento, e a reestruturação do modo de trabalho do departamento em grupos de trabalho flexíveis são tónicas potenciadoras da acção liderante do coordenador de departamento, a qual decorrerá em complementaridade e em colaboração com os outros professores.

Neste contexto, consideramos que estas perspectivas se apresentam importantes até porque, a confiança e o estabelecimento de significados e objectivos comuns, que resultam do envolvimento dos professores, potenciam o desenvolvimento da liderança “como um fenómeno disperso e ambíguo a ocorrer num quadro organizacional de democracia e colegialidade docente” (Costa, 2000).

Como conclusão geral pode reafirmar-se que só um projecto educativo da escola assente na *interrogação, na reflexão, na reconceptualização* colectiva durante o processo de concepção e implementação permitirá desenvolver na escola a cultura de colaboração entre os professores. Contudo, as culturas de colaboração nas escolas não surgem fácil nem espontaneamente, tornando-se necessário a implementação de um conjunto de procedimentos e de estruturas específicas que fomentem o trabalho conjunto e, conseqüentemente, potenciem o desenvolvimento de culturas de colaboração entre os professores.

Sabemos, todavia, que as mudanças são atravessadas por dilemas complexos que dificultam, por vezes, o seu sucesso e que necessitam de ser analisados e compreendidos, para que assim os possamos ultrapassar. O desafio que se coloca passa, assim, por reconciliar a tensão entre “a voz e a visão”; por instituímos a “confiança nos processos de colaboração, de risco e de melhoramento contínuo, bem como criar tipos mais tradicionais de confiança entre as pessoas”; por possibilitarmos “vias amplas de escolha que respeitem o poder de discricção profissional dos professores” gerindo a tensão entre a colegialidade artificial e a possibilidade dos professores escolherem livremente a colaboração; por apoiarmos e fortalecermos “as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de modo a que possam realizar eles próprios as mudanças, numa base contínua” (Hargreaves, 1998:294-295).

Para finalizar, parece-nos importante referir algumas considerações sobre o estudo tendo em conta a metodologia adoptada. No nosso entender o delinear da investigação segundo um modelo de estudo de caso mostrou-se adequado uma vez que se pretendia compreender e analisar as condições contextuais e não apenas o fenómeno em estudo. Deste modo, tendo a nossa investigação sido centrada na compreensão das percepções, e significados que os professores atribuem às formas de interacção e às tipologias de reflexão existentes nos departamentos curriculares, no quadro do projecto educativo da escola, a abordagem qualitativa possibilitou o estudo em profundidade dos significados atribuídos pelos professores a esse processo, bem como, permitiu ligar esses significados a um contexto particular onde os professores se encontravam, e avançar pistas sobre as condições facilitadoras e os bloqueios ou constrangimentos ao processo. A utilização de diversas fontes de informação permitiu-nos otimizar a compreensão do caso.

Não obstante as vantagens do método escolhido decorrerem da profundidade com que é possível estudar a unidade de análise definida “o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores nos departamentos curriculares, tendo como referência o projecto educativo da escola”, a complexidade e a singularidade do caso levam-nos a ter em conta as limitações deste método. Assim, dada a natureza da singularidade do estudo, não se pretende que os resultados obtidos sejam generalizáveis a outros contextos, mas, antes, que constituam um contributo para o conhecimento mais aprofundado de questões que se colocam sobre o papel dos departamentos curriculares na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola. Esta limitação não diminui a riqueza do estudo, pois apesar de não

ser generalizável não se prende exclusivamente ao contexto em que foi desenvolvido, dado que permitiu aprofundar o conhecimento acerca do papel dos departamentos curriculares na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, no quadro do projecto educativo da escola.

Outra limitação inerente à metodologia adoptada prende-se com o problema da subjectividade que possa ter existido face ao papel de “investigador interno”. Reconhece-se que a proximidade e a familiaridade do papel de “investigador interno” com os restantes professores poderá, em determinados momentos, ter-nos levado a descurar de determinados aspectos contextuais que seriam mais óbvios a quem se deparasse pela primeira vez com a situação. Esta limitação não obscurece contudo a riqueza do estudo, pois ao longo da investigação estiveram sempre presentes os critérios de qualidade para a avaliação de um estudo de caso interpretativo, como é o nosso caso. Por fim, a presente investigação, sendo um estudo de caso, não esgota as possibilidades de pesquisa em função desta problemática. Reconhece-se que aplicando eventualmente o mesmo modelo noutra contexto, outros resultados poderão ser obtidos até porque a realidade é sempre multifacetada e em permanente evolução.

Sugestões para investigação futura

No desenrolar desta investigação surgiram aspectos que não foram aprofundados ou não foram explorados, os quais podiam ser tidos em conta para futuras investigações. Seguidamente referimo-nos a esses aspectos, que poderão dar origem a novas investigações sobre a problemática do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores no quadro do projecto educativo da escola:

- pensamos que seria importante desenvolver-se uma investigação sobre a dimensão estratégica do Projecto Educativo da Escola, de modo a compreender a relação entre a definição dos “perfis de mudança” e as concepções e representações dos professores relativamente ao projecto e ao desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo.

- sendo o papel das lideranças bastante importante no envolvimento dos professores no processo de tomada de decisão e na promoção da confiança, da participação, da partilha, da discussão e da reflexão crítica em torno do projecto, julgamos que seria pertinente desenvolver-se uma investigação sobre a influência que as lideranças, e em concreto, os coordenadores de departamento, exercem no desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas entre os professores.

-outra recomendação passa pela importância de se conhecer também o impacto do papel das outras estruturas da escola, nomeadamente o conselho pedagógico, os conselhos de turma, o conselho de directores de turma, e até o conselho executivo na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores no processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola

-finalmente, na linha de um modelo de investigação-acção seria importante analisar a influência do desenvolvimento de um projecto educativo de escola assente na *interrogação, na reflexão e na reconceptualização*, na criação de comunidades de aprendizagem entre os professores.

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa

AIRES, L. (2004). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALARCÃO, I. (2000). “Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem”. In: Alarcão, I. org. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 11-23

ALARCÃO, I. (2001). “Escola reflexiva”. In: Alarcão, I. org. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artemed

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

ALVES PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa : McGraw-Hill de Portugal Lda.

BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, Lda.

BARDIN, L. (2007). *Análise de conteúdo*. 3ª edição. Lisboa : Edições 70, Lda.

-
- BARROSO, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, J. (1996). “O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída”. In: Barroso, J. , org. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189
- BARROSO, J. (1997). “Formação, projecto e desenvolvimento organizacional”. In: Canário, (org.) *Formação e situação de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELL, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação (3ª ed.). Lisboa: Gradiva
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (1997). “A escola como organização que aprende”. In: Canário, R. (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- BOLÍVAR, A. (2000). “O lugar da Escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização”. In: Sarmiento M. (ed.), *Autonomia das Escolas – Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa
- BOUTINET, J.-P.. (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Piaget.

-
- CARLINI-COTRIM, B. (1996). “Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre o abuso de substâncias”. *Revista de Saúde Pública*, nº30 (3),pp. 285-293
- CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação - guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. D. (org.); ALMEIDA, L.; AFONSO, M.; ARAÚJO,E. (1993). *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A.; DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento
- COSTA, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, J. (2000). “Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”. In: Costa J., Neto-Mendes A., Ventura A. (ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. (2003a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. 2ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J.A. (2003b). “Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção”. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 24 nº 85, pp. 1319-1340.
<http://www.cedes.unicamp.br>
- COSTA, J.A. (2004). “Construção de Projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17 nº 002. Braga: Universidade do Minho, pp. 85-114.
- COUTINHO, C.; CHAVES, J. (2002). “O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15 nº 001. Braga: Universidade do Minho, pp. 221-243.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*: Porto: Porto Editora

FONTOURA, M.M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Lisboa: Porto Editora

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2000). "Autonomia, projecto e liderança". In: Costa J., Mendes A., Ventura A. (ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente*. 2ª Edição Porto Alegre: Artemed.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* Porto: Porto Editora.

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa

GHIGLIONE, R. ; MATALON, B. (2005). *O Inquérito*(4ª edição). Oeiras: Celta Editora

GOMEZ, G.; FLORES, J; JIMÈNEZ,E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.

-
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide- Portugal: McGraw-Hill de Portugal
- JAY, K. JOELLE; JOHNSON L. KERRI (2000). “Capturing complexity : a typology of reflective practice for teacher education”. *Teaching and teacher education*, n° 18 (2002), pp 73-85. www.elsevier.com/locate/tate/
- KRUEGER, R. (1996). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (2006). “Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente”. *Revista Currículo sem Fronteiras*, vol.6 n°2, pp. 67-81
<http://www.curriculosemfronteiras.org>
- LIMA, J. ÁVILA, (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2003). *A Escola como organização educativa*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 41-43.
- MARTINS, G. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo:Atlas.

-
- MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco: Jossey- Bass
- MERRIAM, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey- Bass
- MILES, B. ; HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MORGAN, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Séries. 16. London: Sage Publications.
- NETO-MENDES, A. (2004). “Escola Pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17 nº 002. Braga: Universidade do Minho, pp. 115-131.
- NUNES, A. (2000). “O projecto educativo da escola no projecto de uma escola aprendente”. In: Costa J., Neto-Mendes A., Ventura A. (ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OLIVEIRA, M. (2000). “O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar”. In: Alarcão, I. org. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 43-54
- PACHECO, J. ; MORGADO, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2006). “Currículo investigação e mudança”. In: Lima, L.; Pacheco, J.; Esteves, M.; Canário, R. (org), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
<http://espacoseducativos.files.wordpress.com>

-
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- PEREIRA, F. ; COSTA, N. ; MENDES, A. (2004). “Colaboração docente na gestão do currículo- o papel do departamento curricular”. In: Costa J.; Neto-Mendes A.; Andrade, A.; Costa, N. (ed.), *Gestão Curricular percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, N. (2006). “Projecto Educativo. Um estudo de caso sobre as representações de professores do 1º ciclo do Ensino Básico”. *Dissertação de mestrado*. Universidade Portucalense.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- PONTE, J. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática . *Quadrante*, 3(1) 3- 19.
- PONTE, J. (2004). “Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática”. *Revista Educar*, nº 24, pp.37-66. Curitiba: Editora UFPR.
<http://calvados.c3sl.ufpr.br>
- PUNCH, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDR, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2ª Ed.).
- RAMOS, M.; COSTA, J. (2004). “Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma”. In: Costa J.;

-
- Neto- Mendes A.; Andrade, A.; Costa, N. (ed.), *Gestão Curricular percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. (1999a). *Gestão Curricular- fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- ROLDÃO, M. (1999b). *Os professores e a Gestão do Currículo- perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, M. (2000). “A escola como instância de decisão curricular”, In: Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- SÁ-CHAVES, I.; RODRIGUES, M. (2004). “Gestão curricular e cultura de escola: relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte”. In: Costa J.; Neto-Mendes A.; Andrade, A.; Costa, N. (ed.), *Gestão Curricular percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANCHES, F. (2000). “Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas”. In: Costa J., Neto-Mendes A., Ventura A. (ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, L. (2000). “A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professores do ensino secundário. *Tese de doutoramento*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SANTOS GUERRA, M. (2002). *Os desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SCHON, D.A. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.

- SCHON, D. A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: D. Quixote
- SCHON, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- SERRAZINA, L. (s.d.). “Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto da reforma curricular no 1º ciclo”.
<http://educ.fc.ul.pt>
- STAKE, R. (2000). “Case studies”. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.). London : Sage Publications.
- THURLER, M.; PERRENOUD, Ph. (1994). *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- THURLER, M. (1994). “Relations professionnelles et culture dès établissements scolaires: au-delá du culte de l'individualisme ? ” *Revue Française de Pedagogie*, nº 109, pp. 19-39.
- THURLER, M.; (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artemed.
- TUCKMAN, BRUCE W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (2005). “A análise de conteúdo”. In: Silva A. ; Pinto, J. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- YIN, R. (1994). *Case study research- Design and methods* (2ª ed.). London: Sage Publications
- ZABALZA, M. (1992). “Do currículo ao projecto de escola”. In Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Educa. F.P.C.E. de Lisboa.

2. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 43/89, D.R. nº 29/89 – I série, 03/02/89

Regime Jurídico da Autonomia das Escola

Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro, publicado a 8 de Fevereiro de 1989
(regulamento provisório dos conselhos pedagógicos)

Decreto- Lei nº 172/91, de 10 de Maio

Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares

Decreto- Lei nº 115-A/98, D.R. nº 102/98- I série- A- 1º suplemento, 04/05/98

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respectivos agrupamentos.

Lei nº 24/99, D.R. 94/99- I série- A, 22/04/99

Primeira alteração, por apreciação parlamentar do Decreto Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio

Decreto Regulamentar nº 10/99, D.R. nº 168/99- I série- B, 21/07/99

Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa.

Decreto-Lei nº 6/2001, D.R. nº 15/2001 – I série – A, 18/01/01

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

UNIVERSIDADE ABERTA
Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre
os professores
Estudo de um caso**

ANEXOS
VOLUME II

Ana Paula Santana de Oliveira Correia

Sob a orientação da Professora Doutora Alda Pereira,

Outubro de 2007

ÍNDICE

O GRUPO FOCAL -----	4
ANEXO 1 -----	5
GUIÃO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP)-----	6
ANEXO 2 -----	12
PROTOCOLOS DAS SESSÕES DE GRUPO FOCAL-----	13
Sessão de grupo Focal 1-----	13
Sessão de Grupo Focal 2-----	31
ANEXO 3 -----	39
GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO RESULTANTE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL-----	40
ANEXO 4 -----	41
ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL-----	42
Apresentação dos indicadores da análise de conteúdo por categorias e subcategorias-----	42
Grupo Focal 1-----	42
Grupo Focal 2-----	54
ANEXO 5 -----	61
CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO-----	62
Grupo Focal 1-----	62
Grupo Focal 2-----	64
A ENTREVISTA -----	65
ANEXO 1 -----	66
GUIÃO DE ENTREVISTA-----	67
ANEXO 2 -----	69
PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS-----	70
Professor (A)-----	70
Professor (B)-----	79
Professor (C)-----	87
Professor (D)-----	93
Professor (E)-----	103
Professor (F)-----	109
ANEXO 3 -----	118
GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO RESULTANTE DA ANALISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS-----	119
ANEXO 4 -----	120
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS-----	121
Apresentação dos indicadores da análise de conteúdo por categorias e subcategorias-----	121
Professor (A)-----	121
Professor (B)-----	129
Professor (C)-----	136
Professor (D)-----	141
Professor (E)-----	150
Professor (F)-----	155
Professor (G)-----	162
ANEXO 5 -----	169

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	170
Professor (A)	170
Professor B	172
Professor C	174
Professor D	176
Professor E	178
Professor F	180
Professor G	182

O GRUPO FOCAL

ANEXO 1

GUIÃO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL (FOCUS GROUP)

OBJECTIVOS

Constatar as percepções e representações dos professores no que refere:

- Ao processo de concepção e implementação do projecto educativo da escola;
- Às formas de interacção e de reflexão entre os professores no quadro do projecto educativo da escola;
- Aos efeitos do projecto educativo da escola nas práticas dos professores;
- Aos factores implícitos ou explícitos ao projecto que podem dinamizar o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores

QUESTÃO FOCALIZADORA

“Porque razão o Projecto Educativo na nossa escola não é um projecto de referência para os professores?”

Guião da Sessão de Grupo Focal

Etapa 1

Tempo: 10 minutos

Objectivo específico: Legitimar o debate e motivar os participantes

Papel do moderador:

- a) Informar os participantes sobre os objectivos do seu estudo e do grupo focal
 - Breve introdução ao processo de concepção do PEE existente;
 - Apresentação do Power Point sobre “A (des)construção de um PEE” de forma a introduzir a discussão focalizada no problema: “Por que razão o PEE não é um projecto de referência para os professores”
- b) Consultar os participantes sobre a gravação das discussões, assegurando a não divulgação da gravação que apenas servirá para análise de informação com a autorização dos mesmos.
- c) Assegurar o anonimato das opiniões.
- d) Destacar a importância da participação de todos no debate.
- e) Destacar que não há respostas certas.
- f) Explicar a importância de regras de funcionamento do grupo:
 - Só uma pessoa fala de cada vez;
 - Evitar discussões paralelas;
 - Ninguém deve dominar a discussão;
 - Importância da participação de todos;

Etapa 2**Tempo:** 20 minutos

Objectivo específico: Constatar as percepções e representações dos professores no que se refere ao PEE

Questões –Chave:

Qual a vossa opinião sobre o documento PEE?

Tópicos a explorar no debate: através do debate entre os participantes obter informações sobre:

- Quais as motivações subjacentes à concepção e gestão do PEE (projecto construído, projecto moda,projecto decretado...)
- Os problemas apontados adequam-se às práticas? Porquê?
- Se tivessem que operacionalizar o PEE que estratégias utilizariam? Porquê?
- Relação do PEE com o Plano Actividades?
- Relação do PEE com o PCE e o PCT?
- De que modo o vosso PEE pode assumir um papel estratégico?
- Qual o processo que consideram mais adequado para a concepção do PEE? E para a gestão e avaliação?
- Consideram que o PEE é importante para a mudança?

Papel do moderador:

- a) Colocar a questão-chave inicial para debate
- b) Garantir a participação de todos
- c) Facilitar o processo de discussão
- d) Estimular e incentivar a participação utilizando perguntas como “qual?”, “o quê?”, “como?”, “onde?”, “porquê?”
- e) Incentivar o debate de modo a abordar ou aprofundar os tópicos a explorar
- f) Intervir apenas se algum participante se desviar do tema
- g) Fazer uma síntese da discussão já efectuada

Etapa 3**Tempo:** 20 minutos

Objectivo específico: Constatar as interações e padrões de relação entre os professores face ao PEE

Questões –Chave:

Na vossa opinião de que modo o PEE poderia favorecer a interacção entre os professores?

Tópicos a explorar: : através do debate entre os participantes obter informações sobre:

- Grau de participação e formas de interacção dos professores na concepção e gestão do PEE?
- Padrões de interacção existentes entre os professores na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas práticas face ao PEE? Porquê?
- Qual o papel das lideranças na interacção entre os professores?
- Por que razão não se desenvolve nos departamentos trabalho colaborativo e reflexivo face ao PEE?

Papel do moderador:

- h) Colocar nova questão para debate e procurar seguir o rumo natural das discussões
- i) Garantir de novo a participação de todos
- j) Facilitar o processo de discussão
- k) Incentivar o debate de modo a abordar ou aprofundar os tópicos a explorar
- l) Fazer uma síntese da discussão já efectuada

Etapa 4**Tempo:** 20 minutos**Objectivo específico:** Conhecer os efeitos do PEE nas práticas**Questões –Chave:**

Na vossa opinião de que forma o PEE influencia as práticas dos professores?

Tópicos a explorar: : através do debate entre os participantes obter informações sobre:

- Como é que os problemas apontados no PEE são trabalhados pelos diversos professores? Porquê?
- As planificações e materiais a utilizar têm em conta os objectivos e finalidade do PEE? Como? Porquê?
- As estratégias utilizadas no contexto da prática lectiva estão de acordo com as estratégias de intervenção apontadas no PEE?
- Quais os “perfis de mudança” que o PEE deveria abordar? Porquê?

Papel do moderador:

- m) Colocar novo tópico para debate tendo em conta o seguimento natural da discussão
- n) Garantir de novo a participação de todos
- o) Facilitar o processo de discussão
- p) Incentivar o debate procurando explorar tópicos ainda não referidos nas discussões anteriores e que sejam necessários à investigação
- q) Efectuar uma síntese final

Etapa 5

Tempo: 1 minuto por participante

Objectivo específico: Conhecer a opinião dos participantes sobre o evento

Papel do moderador:

- r) Solicitar um breve comentário dos participantes sobre a dinâmica da sessão e que mencionem pontos não abordados que considerem importantes
- s) Agradecer a participação de todos enfatizando a importância da sua opinião
- t) Referir que futuramente serão informados sobre o andamento da pesquisa

ANEXO 2

PROTOCOLOS DAS SESSÕES DE GRUPO FOCAL

Sessão de grupo Focal 1

<p>PI – Porque razão na nossa escola o PEE não é um projecto de referência para os professores?</p> <p>Professor (E) - O facto de qualquer documento da escola, independentemente de ser o PEE, passar por ser uma imposição legal, como é o caso do PEE/¹, faz com que a mudança não decorra do interior, uma vez que é imposta do exterior, o que faz com que exista um grau de resistência que não é facilitadora do sentido da mudança/², e depois ou está muito claro o espírito do documento, para que é que ele serve, quais são as vantagens/³, ou então facilmente tornasse um papel que não passa disso mesmo um pró-forma/⁴.</p> <p>Professor (A)- O problema foi que o nosso PEE não passou de um papel./⁵ Eu acho que deveria ter sido discutido com a participação de todos os envolvidos/⁶. Todos os anos deveria haver uma discussão, por exemplo, no início do ano lectivo, porque há sempre pessoas novas/⁷ e depois, uma coisa é termos um documento à frente, e outra coisa é haver alguém que reflecta sobre o documento em conjunto, e depois dê achegas e pistas às pessoas que eventualmente não o conheçam. /⁸ Se assim o fizermos, ainda podemos extrair dele alguns aspectos positivos/⁹, e ainda podemos aproveitá-lo positivamente na nossa pratica lectiva e no nosso dia a dia na escola. /¹⁰</p>	<p>Percepção do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas inerentes ao PEE</p> <p>Percepção do PEE</p> <p>Percepção do PEE</p> <p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Importância do PEE</p>
---	---

<p>Professor (B)-O PEE deve reflectir aquilo que são as nossas preocupações/¹¹, não pode ser uma coisa que nos passa ao lado. /¹²</p> <p>A noção que eu tenho e a minha experiência é que o PEE é uma coisa que eu sei que existe mas que francamente, não conheço o conteúdo profundamente, porque se calhar não o discuto não o analiso, não recorro a ele tantas vezes quantas deveria. /¹³</p> <p>Uma parte disso julgo que é falha minha, mas tal como disse a colega, também é necessário o trabalho de, anualmente, dentro do departamento ou nos vários órgãos, o analisarmos e eventualmente até propormos alterações. /¹⁴</p> <p>O PEE pode definir prioridades educativas ou curriculares, mas podem ser prioridades uma ano e não ser no outro, nos termos em que estão formulados, daí a necessidade da discussão pois o projecto não é uma coisa estanque. /¹⁵</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Percepção do PEE</p> <p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Professor (C)-Em relação à ideia de o PEE ao ser imposto pela lei acabar por limitar, por desmotivar as pessoas pois, contraria o grau de espontaneidade que deveria estar subjacente ao PEE, eu não concordo, porque isso é como tudo o resto que nós temos que é imposto pela legislação./¹⁶</p> <p>Em relação ao PEE, ele é um instrumento de autonomia da escola, o que nos vai permitir fazer com ele aquilo que está dentro das nossas possibilidades como escola, dependendo do modo como nos organizarmos. /¹⁷</p> <p>O facto de ser imposto num enquadramento legal não é isso que lhe retira a possibilidade de sucesso. /¹⁸</p> <p>Em relação ao nosso PEE, eu estive directamente envolvida na concepção do actual PEE e agora sinto-me como estando completamente de fora em relação à fase actual. /¹⁹</p> <p>O que me parece é que os dois problemas maiores do nosso PEE são, ao nível do diagnóstico e ao nível da avaliação. Ao nível do diagnóstico partimos do projecto inicial, e isso já o condicionou em parte. Fez com</p>	<p>Importância do PEE</p> <p>Percepção do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas inerentes ao PEE</p>

<p>que o diagnóstico fosse trabalhado a partir dos elementos que já existiam.</p> <p>A realização do diagnóstico passou por, ao avaliarmos o projecto anterior, essa avaliação serviu como diagnóstico do projecto actual. /²⁰</p> <p>Foi uma actualização dos dados em relação aos problemas que existiam, e para os quais se chegou à conclusão que se mantiveram/²¹</p> <p>Esse é um problema do PEE, acho que existe um certo cansaço em relação aos problemas que lá estão diagnosticados, ainda que eles se mantenham. /²²</p> <p>O que é certo é que nós ao ouvirmos falar neles, ao fim de seis anos, já estamos fartos e já não temos vontade de arranjar estratégias. /²³</p> <p>Isso talvez aconteça por duas razões. Uma das razões tem a ver com a operacionalização, pois não existe nesta fase uma avaliação que seja muito profícua, e nos dê o sumo que gostaríamos/²⁴,</p> <p>e desta forma acabamos por arranjar alguma resistência em implantarmos novas estratégias para resolver os problemas./²⁵</p> <p>Outro problema é o suporte burocrático (papelada) que a avaliação envolve, o que acaba por dissuadir as pessoas de uma avaliação muito rigorosa./²⁶</p> <p>Julgo que a avaliação deveria passar por pôr as pessoas a trabalhar em pequenos grupos a debaterem e a reflectiram à volta do que fizeram/²⁷.</p> <p>Mas na nossa escola há grupos que já tem muitas “calcificações” e existem questões em termos de relações interpessoais e de subgrupos dentro dos grupos e nem sempre é fácil introduzir a mudança/²⁸.</p> <p>No entanto se houvesse partilha do PEE poderia haver, inicialmente, algumas resistências a essas novas formas de trabalho mas, se entrasse nos hábitos de trabalho, julgo que as pessoas aceitariam. /²⁹</p> <p>Professor (D)-No nosso departamento sempre tentámos quantificar a nossa intervenção e procuramos minimizar as questões onde poderíamos intervir de modo a podermos quantificar as nossas intervenções. No entanto sempre foi difícil para nós concluirmos sobre o resultado da nossa intervenção./³⁰</p>	<p>Bloqueios e problemas inerentes ao PEE</p> <p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas inerentes ao PEE</p> <p>Bloqueios e problemas inerentes ao PEE</p>
--	---

<p>Na minha opinião a maior dificuldade foi ao nível dos objectivos, os problemas foram definidos sem objectivos muito concretos, os objectivos estão muito vagos face aos problemas. /³¹</p> <p>Acho que os objectivos têm de estar muito bem definidos e com possibilidades de quantificação, de modo a podermos verificar se estamos correspondendo aos objectivos. Os objectivos têm de ser mais mensuráveis para podermos avaliar o projecto. /³²</p> <p>Nós reflectimos sobre como iríamos fazer, com quem faríamos e quando fazer, mas mesmo assim não conseguimos medir a sua consecução/³³ pois por vezes tínhamos sucesso mas passado algum tempo voltávamos a ter insucesso.</p>	<p>Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE</p>
<p>Professor (C)-Mas o PEE deve ser um documento mais vasto mais abrangente, onde os objectivos são mais gerais. /³⁴</p> <p>Depois existem os instrumentos operacionais que irão ter objectivos mais específicos, propostos pelos departamentos e grupos que servem para dar respostas aos problemas apontados, como por exemplo, as planificações de sala de aula ou de métodos de estudo. /³⁵</p> <p>Acho que esse problema não se ultrapassa aos especificar melhor a natureza dos objectivos do PEE.</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE</p>
<p>Professor (D)-Então o que é que se pretende de um PEE.? O projecto tem de ter objectivos se assim não for, não é um projecto. /³⁶</p> <p>O projecto deve ser um recurso de trabalho para se atingir determinados objectivos/³⁷,</p> <p>tu deves conseguir avaliar o PEE no processo, mas também no produto final senão, não vale a pena ter projecto se não for para progredir/³⁸. Julgo que não é uma fatalidade o PEE ter objectivos mais específicos, quantificáveis no final de um determinado período de tempo, de modo a poderemos verificar se ele foi mais ou menos eficaz. /³⁹</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Professor (F)-Eu acho que a questão inicial é a grande questão “Ter um projecto não é ser um projecto”, podemos andar às voltas e falar em</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>

<p>coisas complexas, mas tem de haver forçosamente envolvimento. /⁴⁰</p> <p>No implementar do PEE se não houver envolvimento de toda a comunidade escolar e atenção, não é só nossa, é de toda a comunidade educativa. /⁴¹</p> <p>Ele tem de ser partilhado por todos os elementos da comunidade educativa senão, não irá para a frente nunca. /⁴²</p> <p>Se for partilhado, todos irão senti-lo como seu, percebe-lo, trabalhá-lo, e pô-lo em prática nos PCT e também através do PCE, mas porque participam nele e porque se envolvem, caso contrário será apenas um papel. /⁴⁴</p> <p>Ainda bem que ele está para ser reformulado, temos 3 anos de pessoas na escola e, é a altura certa agora para deixar de ser papel e, passar a ter uma coisa comum. /⁴⁵</p> <p>Como é que se faz? Envolvendo as pessoas pondo as pessoas a pensar alto, aquilo que costumamos dizer que é, “partir pedra” para se construir alguma coisa/⁴⁶.</p> <p>Podemos fazer papéis na mesma, mas se não se puser as pessoas a pensar sobre o assunto, a dar opiniões sobre o assunto, a dar sugestões e, a arranjar o máximo denominador comum entre essas reflexões, nunca iremos a lado nenhum, nunca seremos um PEE. /⁴⁷</p> <p>Eu acho que, as escolas têm de ter alma, e a alma só se cria pela partilha, pela discussão, pelo diálogo. /⁴⁸</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Professor (A)- Mas, é necessário as pessoas acharem e se convencerem da necessidade, da boa vontade da elaboração do projecto. /⁴⁹</p> <p>Porque, ninguém consegue implantar uma reforma, se aqueles a quem se dirige essa reforma, não estiverem de acordo com ela. /⁵⁰</p> <p>Se não estivermos de acordo com aquilo que se pretende fazer não é possível haver, participação, trabalho colaborativo, partilha, etc. /⁵¹</p> <p>Assim, em primeiro lugar, é necessário convencer as pessoas que são importantes as mudanças. /⁵²</p> <p>O que só se consegue fazer conversando muito, partilhando muito, envolvendo as pessoas na mudança. /⁵³</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE</p>

<p>Mas também simplificando muito o papel. /⁵⁴</p> <p>Professor (G)-Eu acho que partir do documento anterior é sempre complicado. /⁵⁵</p> <p>Eu já li o PEE e, cada vez que o consulto e, o coloco em prática, é apenas na folha dos “objectivos gerais e grandes estratégias de intervenção” que me centro, de modo a enquadrar a actividade que estou a planificar./⁵⁶</p> <p>Julgo que, a fase de diagnóstico é a mais importante, se as pessoas se envolverem logo nesta fase/⁵⁷, e conseguirem seguir a questão “o que queremos para a escola?” sem estarem tão ligadas aos problemas já detectados anteriormente, que não são necessariamente os mesmos, então o PEE fará sentido. /⁵⁸</p> <p>Eu costumo dizer que o PEE não nasce de três pessoas enfiadas dentro de uma dispensa a falarem umas com as outras e depois nasce um projecto./⁵⁹</p>	<p>Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE</p>
<p>Professor (F)-Não podemos também esquecer que a escola mudou muito nestes 4, 5 anos e nós somos solicitados para muita coisa. /⁶⁰</p> <p>O PEE estava feito mas havia muitas solicitações que nós não tínhamos mãos a medir. Se calhar, a escola solicitou tanto trabalho que, no meio dessas mudanças, o PEE ficou esquecido. /⁶¹</p>	<p>Percepção do PEE</p>
<p>Professor (C)-Nós temos dito que, se perde o conteúdo do PEE, uma vez que só se trabalha nele em determinados momentos, por exemplo nas altura das planificações e do PAA, mas, isso, é a maneira ou uma tentativa de o operacionalizar. /⁶²</p> <p>É através desses mecanismos que ele se operacionaliza e, nesses momentos, reflecte-se em que medida o instrumento ou a actividade responde aos problemas que lá estão. /⁶³</p> <p>Acho que não é propriamente no processo, no mecanismo que as coisas falham. Se calhar é não haver uma entrega, uma identidade das pessoas com o que estão a fazer. /⁶⁴</p>	<p>Percepção do PEE</p>

<p>Mas, também, não sei se é através do PEE que conseguimos vir a criar a tal “alma” da escola a identidade ou, se, em algumas escolas, o PEE talvez seja melhor por reflectir uma certo clima de escola mais sentida e participada do que aquela que nós temos actualmente. /⁶⁵</p> <p>O PEE actualmente não cumpre um papel estratégico, pois não é mencionado nos diversos órgãos, pelo menos naqueles a que pertença, o grupo e o departamento, /⁶⁶</p> <p>acho que isso se deve ao facto do PEE não constituir uma grande novidade. /⁶⁷</p>	<p>Bloqueios/ problemas à concepção e gestão do PEE</p>
<p>Professor (D)-Acho que embora o PEE não seja mencionado todas as nossas praticas vão ao encontro de superar os problemas nele apontados. Por isso, é que eu acho que, o PEE, se identifica com uma pratica normal que nem é preciso referi-lo. Não é preciso PEE nenhum para conseguirmos fazer aquele trabalho, faz parte da nossa pratica diária trabalhar “métodos e hábitos de estudo”. Na minha opinião, houve uma identificação de problemas muito genéricos, que teremos sempre de os trabalhar quer, com projecto ou, sem projecto, faz parte da nossa profissão. /⁶⁸</p>	<p>Percepção do PEE</p>
<p>O PEE é tão genérico que não alterou nada aquilo que nós obrigatoriamente já teríamos que fazer enquanto professores. Acho que ele tem de ser mais claro nos seus objectivos. /⁶⁹</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Professor (C)-No fundo isso acontece porque o PEE é igual a todos os outros PEE. /⁷⁰</p> <p>Não tem a alma da escola, não tem a nossa alma, não resulta das nossas reflexões ou fim ao cabo é de todos nós mas não é de ninguém. /⁷¹</p>	<p>Percepção do PEE</p>
<p>Professor (D)-Este ano sou directora de turma, e, por exemplo, acho que o PCT está a resultar muito bem, pela primeira vez sinto que se pegou nos problemas de turma, os professores, em partilha de forma conjunta, de forma reflectida estão a tentar dar resposta aos problemas</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>

<p>da turma. /⁷²</p> <p>Professor (A)-Eu sou desse conselho de turma e, o que se passa, é que os professores sentem que todos têm o mesmo problema. /⁷³</p> <p>Pelo que, todos tiveram que se unir e, fazer uma linha de actuação que fosse comum a todos. Começou por uma coisa simples que foi a planta da sala, mas que foi pensada, discutida e negociada e está a dar um bom resultado. /⁷⁴</p> <p>Também se pode trabalhar assim com o PEE, se todos sentirem que têm o mesmo problema/⁷⁵,</p> <p>mas é necessário que as pessoas reconheçam que é fundamental a mudança. /⁷⁶</p> <p>Isso só acontecerá quando as pessoas sentirem os problemas na pele, pois enquanto as pessoas pensarem que só acontece aos outros, e, ou estão de “passagem” e por isso não vale a pena se empenharem, é impossível haver a mudança. /⁷⁷</p> <p>Actualmente temos uma escola diferente da que tínhamos há três anos, não só ao nível de organização e ambiente, mas também em termos de alunos. /⁷⁸</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p> <p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Professor (B)-Nos últimos dois, três anos surgiram novos problemas na escola, julgo que a colega se referia aos alunos dos cursos de educação e formação. O PCE deve definir qual é o perfil do aluno para frequentar esse tipo de curso. O PEE também deve reflectir esse tipo de problemas./⁷⁹</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Professor (C)-Os cursos de educação e formação foram um dos factores que contribuíram para modificar a escola, a forma de trabalhar e, o sentimento dos professores em relação à escola, a experiência das pessoas não é muito boa. Mas de qualquer forma, existe uma pressão superior para estes cursos funcionarem e, não sei, até que ponto, estabelecer critérios para aceitar os alunos se coaduna com essas orientações. Existe um problema no PEE que não é trabalhado e que</p>	<p>Bloqueios/ problemas à concepção e gestão do PEE</p>

<p>neste momento se calhar é mais premente face a esse problema que é a “falta de comunicação entre os diversos membros da comunidade educativa” /⁸⁰</p>	
<p>P2- Na vossa opinião de que modo o PEE poderá favorecer o trabalho colaborativo entre os professores?</p>	
<p>Professor (F)-O PEE poderá favorecer o trabalho colaborativo enquanto documento orientador. /⁸¹</p> <p>Depois terá aplicabilidade nos PCE e nos PCT portanto será sempre valioso como documento de referência./⁸²</p> <p>A nível de grupo na planificação de aulas desenvolvemos trabalho colaborativo, mas na construção de materiais não. /⁸³</p> <p>No departamento quando alguém tem uma dificuldade, coloca essa dificuldade na reunião, existe partilha, não podemos dizer que é a cem por cento, mas por vezes construímos grelhas de trabalho em conjunto./⁸⁴</p>	<p>Elemento facilitador cultura colaborativa à</p> <p>Formas interacção de</p>
<p>Professor (D)-No nosso grupo não temos o hábito de trabalhar em conjunto, talvez dada a personalidade das pessoas/⁸⁵.</p> <p>Eu pessoalmente vejo vantagens em trabalhar colaborativamente, vejo outros grupos fazerem isso, mas não sei o que as minhas colegas pensam disso/⁸⁶.</p> <p>Com o tempo que temos actualmente para reuniões é complicado desenvolver esse trabalho colaborativo com os colegas/⁸⁷.</p> <p>Uma solução seria utilizar o tempo de sala de estudo para desenvolver esse tipo de trabalho colaborativo/⁸⁸.</p>	<p>Dificuldades cultura colaborativa à</p> <p>Elemento facilitador</p>
<p>Professor (A)-Nós já temos o hábito de trabalhar colaborativamente ao nível de grupo, não é nas horas de sala de estudo, pois tal não é possível, mas combinamos outras horas em que podemos reunir. Ao longo da semana, quando temos de planificar, temos sempre três sessões de trabalho diferentes, com as diversas pessoas que têm os mesmos</p>	<p>Formas interacção de</p>

<p>níveis⁸⁹.</p> <p>É ótimo, não é trabalho a mais, mas trabalho a menos, pois três cabeças funcionam melhor. Quando uma pessoa tem uma sugestão é logo meio caminho andado porque conseguimos avançar e acho que o trabalho ganha qualidade⁹⁰.</p> <p>Não é por causa do PEE que nós trabalhamos assim, passa mais por uma metodologia de trabalho. O trabalho que fazemos em conjunto já vem de alguns anos, habituámo-nos a funcionar assim⁹¹.</p> <p>Por vezes temos pena de não o fazer mais sistematicamente pois não existe tempo.⁹²</p> <p>Com esta forma de trabalho aprendemos muito⁹³.</p> <p>Acho que a generalidade das pessoas não tem este hábito porque têm medo de se expor, medo que o colega critique, ou porque fez desta forma, ou de outra forma⁹⁴.</p> <p>Acho que nós ultrapassamos isto porque orientámos estágios. Para nós tornaram-se normais as aulas assistidas e o trabalho em conjunto na construção de planificações e materiais⁹⁵.</p> <p>No entanto julgo que devíamos investir mais na reflexão e mesmo na formação, através de leituras e pesquisa de informação sobre novas estratégias e materiais⁹⁶.</p> <p>Nós já reflectimos sobre aquilo que fazemos, mas temos pena de não o fazer de uma forma sistemática pois, não temos tempo⁹⁷.</p> <p>Por exemplo, ter no grupo uma organização em que, uma vez por mês, juntávamo-nos todas, discutíamos um texto para aplicarmos nas aulas, posteriormente fazíamos a reflexão sobre os resultados da aplicação e concluíamos se era de utilizar ou não⁹⁸.</p> <p>Julgo que isso em termos de prática pedagógica iria enriquecer-nos, seria formação, e seria bom para a escola, seria melhoria da qualidade de trabalho da escola⁹⁹.</p> <p>Nas horas de reunião este tipo de trabalho não se consegue resolver pois a reunião é essencialmente de carácter burocrático, julgo que temos de fazê-lo nas horas de trabalho para casa¹⁰⁰.</p>	<p>Vantagens do trabalho colaborativo</p> <p>Formas de interacção</p> <p>Dificuldades à cultura colaborativa</p> <p>Elementos facilitadores à cultura colaborativa</p> <p>Dificuldades à prática reflexiva</p> <p>Elementos facilitadores à prática reflexiva e colaborativa</p> <p>Vantagens do trabalho colaborativo</p> <p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
--	---

<p>Professor (E)-Eu quando cheguei a esta escola, a colega que me recebeu, sempre tentou dinamizar o trabalho conjunto. Se não fosse a pessoa que me recebeu ser assim, eu também não tinha desenvolvido este tipo de trabalho. Acho que o núcleo duro de qualquer escola, as pessoas que fazem parte da escola, são responsáveis por desenvolver este tipo de trabalho/¹⁰¹.</p> <p>Eu tinha acabado de sair da universidade e fui vendo as vantagens de trabalhar assim/¹⁰².</p> <p>Quanto ao tempo não vejo impedimento porque assim ganhasse tempo/¹⁰³.</p>	<p>Elementos facilitadores cultura colaborativa à</p> <p>Vantagem do trabalho colaborativo do</p>
<p>Professor (A)- Nós, nos diversos anos, trabalhámos com várias equipas. Existe equipas em que a qualidade e quantidade de trabalho é melhor e, outros anos em que é pior, mas é sempre uma mais valia nunca me lembro de ter sido negativo/¹⁰⁴.</p>	<p>Vantagem do trabalho colaborativo do</p>
<p>Professor (B)-Eu acho que é sempre enriquecedor e um trabalho muito mais criativo/¹⁰⁵</p> <p>Se, eu tiver sozinha a preparar aulas, preciso de muito mais tempo, não tenho tantas ideias/¹⁰⁶.</p> <p>Enquanto que se estiver a trabalhar durante uma hora com as colegas eu posso não ter ideias mas elas têm ou, elas podem não ter e eu ter. Esta partilha é muito enriquecedora e facilita o trabalho, torna-o mais profícuo/¹⁰⁷.</p> <p>Ao nível do PCT esta partilha faz-se porque estamos todos a pensar em como resolver o problema/¹⁰⁸.</p> <p>O PCT é uma reflexão partilhada sobre que estratégias usar para dar resposta ao problema e, o pormenor de todos os professores partilharem, pode haver algum que não está a ver como resolver o problema e dessa forma o caminho tornasse claro/¹⁰⁹.</p>	<p>Vantagem do trabalho colaborativo do</p> <p>Elementos facilitadores cultura colaboração à</p>
<p>Professor (C)-O trabalho colaborativo, no caso do nosso grupo, como</p>	

<p>já foi referido, funciona bastante bem em termos da produção de trabalho e ao nível reflexivo, no que se refere ao trabalho em si/¹¹⁰. No entanto, a outra parte da reflexão que tem a ver com o PEE e, que não tem a ver com a natureza da nossa disciplina, nem com o trabalho que desenvolvemos no âmbito das nossas disciplinas, julgo que não tem funcionado/¹¹¹.</p> <p>Julgo que funcionaria se, se tornasse um hábito que estruturas, como por exemplo os departamentos, se habituassem a trabalhar em grupo/¹¹².</p> <p>No seio dos departamentos poderiam constituir-se pequenos grupos, secções, que seriam dinamizadas por um núcleo duro que convinha disseminar pelas várias sessões/¹¹³.</p>	<p>Tipologia de prática reflexiva</p> <p>Elementos facilitadores à prática reflexiva</p>
<p>Professor (A)-As pessoas pensam que o trabalho colaborativo é limitativo, mas é uma coisa que não acontece connosco pois, se alguma de nós quiser fazer um material novo, têm plena liberdade de o fazer./¹¹⁴</p>	<p>Vantagens do trabalho colaborativo</p>
<p>Professor (D)-O nosso departamento, no que se refere ao problema do PEE escolhido para trabalhar funcionou como grupo alargado na reflexão/¹¹⁵</p> <p>Procuramos encontrar um consenso dentro do departamento em áreas de intervenção/¹¹⁶.</p> <p>Houve reflexão sobre como íamos fazer, que instrumentos íamos utilizar e, como iríamos avaliar/¹¹⁷.</p> <p>O departamento funcionou como grupo alargado na reflexão e na definição de estratégias conjuntas/¹¹⁸.</p>	<p>Tipologia de reflexão</p>
<p>Professor (H)-Uma das mudanças que vejo necessárias é a questão da comunicação e da complementaridade entre as pessoas a trabalharem em conjunto. Julgo importante o PEE contemplar formas de trabalho colaborativo e canais de comunicação./¹¹⁹</p> <p>O PEE actual já contempla os canais de comunicação mas, a questão é que nesse âmbito cada vez a escola está pio, pois existe demasiada burocracia./¹²⁰</p>	<p>Elementos facilitadores à cultura de colaboração</p> <p>Dificuldades à cultura colaborativa</p> <p>Elementos</p>

<p>Os departamentos e os grupos disciplinares devem trabalhar mais em conjunto e existir uma maior abertura. /¹²¹</p> <p>Não existir várias pessoas, por vezes, a fazer o mesmo trabalho/¹²².</p>	<p>facilitadores à cultura de colaboração</p>
<p>Professor (F)-Cada vez temos mais solicitações, o que nos retira bastante tempo para trabalharmos em conjunto./¹²³</p> <p>Eu sei que deveriam ser criados os tais momentos de reflexão e de trabalho conjunto, mas não deveríamos ter tantas solicitações. ¹²⁴</p> <p>Não sei como é possível fazê-lo, mas sei que, assim, o deveria ser./¹²⁵</p>	<p>Dificuldades ao trabalho colaborativo</p>
<p>Professor (G)-Se tivermos tempo, mesmo que haja pouca vontade, a pessoa consegue arranjar esse tal tempo para colocar os projectos em prática e intervir a outros níveis que não o da leccionação/¹²⁶.</p> <p>Actualmente com as não lectivas que só podem ser utilizadas para trabalhar com alunos é complicado arranjar esse tempo/¹²⁷.</p>	<p>Dificuldades ao trabalho colaborativo</p>
<p>Professor (H)-Estamos a viver uma situação totalmente nova em termos de novas exigências, mas julgo que não existe um equilíbrio entre as tarefas distribuídas aos professores/¹²⁸.</p> <p>Penso que, se está a pensar demasiado na substituição de professores e, na ocupação dos tempos escolares em detrimento de outros aspectos que poderão rentabilizar mais a escola e os recursos humanos e criar espaços para reflexão e trabalho conjunto na produção de materiais, na definição de estratégias, na partilha/¹²⁹.</p>	<p>Dificuldades ao trabalho colaborativo</p>
<p>Poderá haver uma ocasião em que não há um professor para as aulas de substituição, mas isso não é um drama; acho um maior drama não haver outros tempos disponíveis para que se possa trabalhar em conjunto. Este problema poderia ser debatido em CP mas não sei se é o local adequado/¹³⁰.</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
<p>Professor (C)-A mim parece-me que esta questão, nas implicações é claramente pedagógica, mas na concepção e implementação, ela veio de cima não é pedagógica, portanto não deve ir aos departamentos nem ao</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>

<p>conselho pedagógico. Assim, não sei até que ponto, esta questão pode e deve ser debatida no CP, se calhar não nos compete a nós discutir esse assunto se ele deriva de legislação/¹³¹.</p>	
<p>Professor (E)-Eu fui ao estatuto da carreira e no capítulo dos direitos e deveres dos professores verifiquei que no direito à participação no processo educativo, o professor tem sempre “o direito de emitir recomendações no âmbito da análise crítica do processo educativo” /¹³².</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
<p>Professor (A)-Eu penso que nós temos que participar nos órgãos em que temos assento, se estamos no grupo, ou no departamento, é lá que participamos/¹³³.</p> <p>Temos o direito de expressar a nossa opinião porque, o facto de respeitarmos aquilo que nos mandam fazer, não nos pode tirar o direito à nossa opinião e a emitirmos os nossos juízos de valores sobre isso, pois nós estamos num estado democrático. /¹³⁴</p> <p>Ninguém se deve sentir ofendido pela participação dos outros, mas deve aceitar isso como uma participação construtiva em relação a melhoria das condições de trabalho ao levantamento dos problemas. Á consciencialização de alguns aspectos que podem estar a passar ao lado portanto eu acho que as pessoas não se devem retrair e ter medo que os outros participem e de participarem/¹³⁵.</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
<p>Professor (E)-Eu acho que as pessoas têm medo que o dever de zelo e de obediência se sobreponha ao direito de liberdade de expressão, .o que não deve acontecer mas, isso foi sendo incutido nas pessoas/¹³⁶.</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
<p>Professor (F)-Se calhar não tenho medo mas adoptei outra postura, que se calhar não me agrada, que é o distanciamento. Dado o mau estar acabei por tomar esta atitude de distanciamento/¹³⁸.</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
<p>Professor (D)-A escola já não é nossa. Os nossos superiores hierárquicos, a nível nacional, já não querem esta postura do professor</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>

<p>como um colaborador, mas sim, como um funcionário/¹³⁹.</p> <p>Professor (C)-O sentido da nossa discussão acabou por personalizar a nossa escola ao nível do trabalho colaborativo e, acabámos por identificar, com esta ultima discussão, aspectos inibidores do trabalho colaborativo, a acrescentar aqueles que já tínhamos identificado anteriormente. Como por exemplo, a personalidade das pessoas, ou as condições particulares das pessoas num determinado momento/¹⁴⁰. Parece-me que para além destes factores, foram agora acrescentados outros. Verificamos problemas em termos de funcionamento das estruturas, pois todos sentimos isso/¹⁴¹.</p> <p>A mudança, que temos estado a identificar na escola, tem a ver de facto, com aspectos definidos a nível nacional, mas não só/¹⁴².</p> <p>Professor (A)-Talvez essa mudança tenha a ver, com a implementação das alterações definidas a nível nacional, a nível do trabalho da escola/¹⁴³.</p> <p><i>P3- Que tipo de lideranças poderiam estimular o trabalho colaborativo?</i></p> <p>Todos responderam liderança participada e democrática/¹⁴⁴</p> <p>Professor (D)-Não sei o que, as outras pessoas da escola, pensam das experiências de partilha e participação. Este grupo, que aqui está, teve em anos anteriores essa experiência, ao nível de grupos de trabalho que existiam na escola. Não sei se o resto das pessoas gostava dessas experiências de partilha/¹⁴⁵.</p> <p>Professor (A)-Eu acho que o facto de eu participar e ser ouvida, não vai implicar que tenham de ser satisfeitas as minhas reivindicações, mas esse processo ajuda-me a entender melhor as decisões. Depois até posso perceber porque razão determinadas decisões foram tomadas se antes tiver havido um processo de auscultação de discussão/¹⁴⁶.</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p> <p>Dificuldades à cultura colaborativa</p> <p>Dificuldades à cultura colaborativa</p> <p>Dificuldades à cultura colaborativa</p> <p>Elementos facilitadores de cultura colaboração</p>
--	---

<p>Não é tirar a relevância ao papel do decisor, a decisão é sempre do decisor. Simplesmente às vezes é positivo ouvir os outros antes de decidir, porque as perspectivas são diferentes/¹⁴⁷.</p> <p>Todos percebemos melhor as decisões se formos ouvidos, mesmo que as decisões não sejam, aquelas que gostaríamos que fossem/¹⁴⁸.</p> <p>A liderança autocrática embora tenha algumas vantagens, a nível de clima de escola, de implementação de medidas e avaliação de resultados, essa liderança tem muitos aspectos negativos. Na criação de uma identidade de escola uma liderança autocrática não faz sentido nenhum/¹⁴⁹.</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
<p>Professor (F)-Se calhar as lideranças têm de ser autocráticas em determinadas situações, as administrativas por exemplo, mas no que diz respeito a questões pedagógicas as lideranças tem de ser forçosamente democráticas, senão falar em PEE não faz sentido, não se criam ligações entre as pessoas /¹⁵⁰.</p>	<p>Aspectos facilitadores da cultura de colaboração</p>
<p>Professor (G)-No que se refere ao PEE, acrescento ainda que, é muito difícil para as pessoas participarem num processo de avaliação de decisões que não tomaram/¹⁵¹.</p> <p>É importante a participação para posteriormente percebermos também a avaliação que se possa ter que fazer. Se a pessoa não decidiu nada, se não participou em nada, porque razão vai avaliar/¹⁵².</p> <p>Acrescento ainda que o PEE tem que envolver todos aqueles que trabalham na escola, pelo que, devemos saber muito bem quais são as atribuições de cada uma das partes e, de que forma é que isso pode corresponder para se atingir os objectivos do PEE. Actualmente temos falhas muito grandes a este nível/¹⁵³.</p>	<p>Dificuldades à cultura de colaboração</p>
<p>Professor (D)- Uma vez tive um trabalho sobre lideranças e efectuámos uma actividade prática em grupo. O único grupo que conseguiu produzir em pouco tempo foi uma liderança autoritária, é muito mais rápida, muito mais eficaz, não sei até que ponto isso, neste momento, não é</p>	<p>Aspectos facilitadores da cultura de colaboração</p>

<p>mais importante. Quem nos diz a nós, que uma liderança democrática é a melhor para se atingir os objectivos e, não uma autocrática. Uma liderança autocrática pode desvirtualizar um PEE. Mas não sei, que PEE vamos ter no futuro, se o Ministério quer que o PEE seja participativo/¹⁵⁴ . Nós estamos a pensar num modelo que, é o que conhecemos e é uma coisa boa , se calhar o que se pretende é outro modelo. Se calhar se vier um gestor para a escola, ela tem de se enquadrar no projecto do chefe. /¹⁵⁵</p>	<p>Dificuldades à cultura de colaboração</p>
<p><i>Foi pedido a cada um a avaliação da sessão:</i></p> <p>Professor (D)- Acho que faltou aqui outro tipo de pontos de vista que, julgo que existem e, é bom que nós também oiçamos outras perspectivas, outra visão das coisas e outras formas de fazer. /¹⁵⁶ Como coisa boa, encontrámos pessoas que gostam de partilhar tem esta prática de vida. Foi um momento que, nesta escola, já faltava há muito tempo. E sobretudo este grupo que é a expressão de outro grupo muito maior, que era a característica desta escola.</p>	<p>Vantagens do trabalho colaborativo</p>
<p>Professor (F)-Esta reflexão vem na hora certa. Mas se calhar devemos alargar o grupo a mais pessoas. Fazer pequenas sessões que abarquem a escola toda/¹⁵⁷ .</p> <p>Acho que era um bom pontapé de saída para o arranque do novo PEE/¹⁵⁸ .</p>	<p>Elementos facilitadores à prática reflexiva</p>
<p>Professor (B)-A minha critica vai no sentido das palavras da colega, de que devíamos ouvir outras pessoas de outras áreas e departamentos/¹⁵⁸ . O tema foi pertinente. A sessão veio num momento importante porque sinto que neste momento na escola vivemos numa tensão constante, um mau estar/¹⁵⁹ .</p>	<p>Elementos facilitadores à cultura colaborativa</p>
<p>As pessoas cada vez mais vem a escola, fazem o seu trabalho e pela natureza do horário que tem vão embora/¹⁶⁰ .</p> <p>Cada vez menos há espaços que se discutam assuntos de natureza pedagógica/¹⁶¹ .</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>

<p>Porque até o departamento e o grupo cada vez menos é o espaço onde se discutem essas questões./¹⁶² Acho foi positivo e devemos ter mais vezes estas sessões.</p> <p>Professor (A)-Acho que foi muito produtivo. Tenho pena que as pessoas não participem activamente nos órgãos onde estão representadas e que tenham medo de participar, pois ninguém será prejudicado/¹⁶³.</p> <p>É necessário reflectirmos muito, criámos aqui um momento de reflexão mas isto é só uma gotinha. É importante reflectirmos se quisermos ter um objectivo que seja alcançável e que nos dignifique enquanto profissionais porque é aquilo que nós somos/¹⁶⁴.</p> <p>Professor (E)-Já foi dito tudo aquilo que penso. Julgo que é importante criar uma pausa na fobia de papéis e de reclamações em que andamos para fazer um balanço das coisas/¹⁶⁵.</p> <p>Também não sei, até que ponto não é importante a discussão ser mais alargada ou pelo menos que façamos um trabalho de sensibilização aos outros colegas/¹⁶⁶.</p> <p>Professor (C)-Foi importante, neste momento, uma vez que se vai reformular um novo PEE e, também porque nós demos os nossos contributos relativamente à nossa experiência e participação no projecto anterior. Mas o mais importante foi nós termos tido possibilidade de identificar as grandes fragilidades do anterior PEE e termos reflectido um bocadinho e ainda surgido algumas propostas relativamente aos aspectos que não resultaram/¹⁶⁷.</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p> <p>Elementos facilitadores à prática reflexiva</p> <p>Elementos facilitadores à prática reflexiva</p> <p>Vantagens da prática reflexiva</p>
---	--

Sessão de Grupo Focal 2

<p><i>P1 – Porque razão na nossa escola o PEE não é um projecto de referência?</i></p> <p>Coordenador (A) - O PEE é muito pouco conhecido, é pouco publicitado/¹ e deveria ser discutido no início do ano escolar./² Na minha opinião, deveria ser divulgado no início do ano escolar, nas reuniões./³ Esta discussão deveria ocorrer na primeira reunião dos departamentos, o que não acontece actualmente./⁴ Na primeira reunião deveríamos reflectir e discutir o que é o PEE, qual o núcleo central do projecto de modo a familiarizar quem chega com o mesmo./⁵ Ao nível das estruturas, não temos feito um trabalho de discussão, de divulgação, de reflexão e de análise à volta do PEE./⁶ Acabamos por utilizá-lo, apenas, quando propomos uma actividade, de modo a verificar se existe ou não enquadramento no PEE./⁷ Temos sido confrontados com actividades que julgamos que correspondem aos interesses dos alunos, os quais foram por nós identificados nas diversas turmas. No entanto depois verificamos que essas actividades não se enquadram nas necessidades definidas no projecto./⁸ Temos dificuldade em estabelecer uma ligação entre o Plano de Actividades e o Projecto Educativo./⁹ O que nos coloca a questão, se o projecto responde aos interesses e necessidades dos alunos. Existem situações em que temos uma grande dificuldade em articular o PEE com o plano de actividades que propomos./¹⁰ Julgo que se verifica uma desactualização do PEE. Será que as necessidades da escola são aquelas apontadas no PEE./¹¹</p>	<p>Percepção do PEE</p> <p>Aspectos relevantes</p> <p>Percepção do PEE</p> <p>Aspectos relevantes</p> <p>Percepção do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas inerentes ao PEE</p> <p>Bloqueios e problemas inerentes ao PEE</p>
--	---

<p>O PEE é muito vago, traduz algumas linhas orientadoras mas depois não as operacionaliza./¹²</p> <p>Acho-o demasiado sumário, deveria dar algumas orientações mais precisas, acabamos por nos sentir um bocado perdidos./¹³</p> <p>É evidente que sabemos que o PCE e os PCT o operacionalizam, mas de qualquer das formas ele deveria de dar orientações mais concretas. /¹⁴</p>	<p>Percepção do PEE</p>
<p>Coordenador (F)- Do primeiro para o segundo projecto educativo verificamos algumas alterações que, de certa forma, confinaram. Porque quando por vezes estamos a definir em grupo algumas actividades verificamos que elas não se enquadram no PEE actual. /¹⁵</p> <p>Lembro-me que, no primeiro PEE, existiam problemas/necessidades e interesses. No PEE actual, que já está desactualizado, /¹⁶</p> <p>não se incidiu nos interesses dos alunos. /¹⁷</p>	<p>Bloqueios e problemas do PEE</p> <p>Percepção do PEE</p>
<p>No primeiro, que realizámos à seis anos atrás, existiam interesses. /¹⁸</p> <p>O PEE actual confinou-se apenas a problemas não responde a interesses dos alunos. Talvez esteja aí um dos problemas do PEE actual./¹⁹</p> <p>O PEE é um projecto que actualmente está desactualizado, pois existem problemas que já estão desactualizados, mas as pessoas consultam-no e estão sempre a lá ir. /²⁰</p>	<p>Bloqueios e problemas do PEE</p> <p>Percepção do PEE</p>
<p>O PCE é que, na minha opinião, é um projecto de moda, está lá estagnado, é muito pouco consultado, as pessoas não lhe viram grande utilidade. /²¹</p> <p>Talvez consequência de ter sido elaborado apenas por duas pessoas, foi muito pouco participado, as pessoas não sentiram que foram importantes na sua construção./²²</p>	<p>Bloqueios e problemas do PEE</p>
<p>O PCE é apenas um documento de dossier. /²³</p> <p>Os PCT são instrumentos importantes, são participados, podem é não ter articulação com o PEE./²⁴</p>	<p>Percepção do PEE</p>
<p>Coordenador (A)- Uma das linhas orientadoras do PEE é a falta de dinamização dos espaços escolares e nunca a escola ao nível de espaços</p>	

<p>escolares, esteve tão desanimada. Sendo um dos problemas do PEE, a falta de dinamização dos espaços escolares, julgo que existe uma contradição. /²⁵</p> <p>É consequência, não só do PEE não ter sido discutido nos departamentos. /²⁶</p> <p>Mas, também, de uma série de medidas que vêm do exterior. /²⁷</p> <p>Não podemos esquecer que, neste momento, com tudo aquilo que vem de cima, e com os horários que temos que cumprir as pessoas resistem às actividades. /²⁸</p> <p>Eu, neste momento, resisto a tudo o que são actividades extra curriculares. /²⁹</p> <p>Só participaria nestas actividades, se tivesse uma grande motivação intrínseca o que neste momento seria muito complicado. /³⁰</p> <p>Não me vejo a dinamizar uma actividade pois, como todos nós, tenho um excesso de trabalho. /³¹</p> <p>O problema “Falta de hábitos e Métodos de Estudo”, é de facto um problema e continua a ser um problema, no entanto, o PEE, nunca definiu concretamente como trabalhar este problema. /³²</p> <p>Nunca houve nenhuma equipa que dedicasse grande parte do seu trabalho na escola, a reflectir sobre este assunto. /³³</p> <p>A produzir materiais, a desenvolver acções de trabalho, com vários grupos, a reflectir sobre na forma de resolver o problema. /³⁴</p>	<p>Percepção do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas do PEE</p> <p>Bloqueios e problemas do PEE</p> <p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Coordenador (D)- Não partilho da opinião do colega relativamente à “Falta de hábitos e Métodos de Estudo”. No nosso Grupo debatemo-nos muito sobre o problema “Falta de métodos e hábitos de estudo” por isso, não concordo quando afirmam que a escola não trabalhou o problema. O problema continua é a existir. /³⁵</p> <p>Nós desenvolvemos algumas estratégias e trabalho conjunto de elaboração de materiais para ultrapassar este problema. /³⁶</p> <p>Coordenador (E)- Mas, se implementamos uma estratégia e os alunos continuam com insucesso, será que foi feita a análise das razões que</p>	<p>Percepção do PE</p> <p>Formas de interacção</p> <p>Dificuldades à prática reflexiva</p>

<p>levaram ao não funcionamento das estratégias definidas./³⁷</p> <p>Se calhar, foi neste ponto que o nosso projecto falhou uma vez que verificamos que o problema se mantém. /³⁸</p> <p>Se as estratégias, ou os materiais, não estão a surtir o efeito que pretendemos, então, devemos reformular estratégias ou os materiais./³⁹</p> <p>O problema é que nós não efectuamos avaliações em termos de processo, mas apenas avaliações finais de resultado./⁴⁰</p> <p>Na nossa escola, nestes seis anos que o projecto está em vigor, surgiram novas alterações e novos problemas. /⁴¹</p>	<p>Percepção do PEE do</p> <p>Dificuldades à prática reflexiva</p> <p>Percepção do PEE do</p>
<p>Coordenador (A) -Eu acho que esta escola, apesar de ter estabelecido a prioridade de trabalhar o problema “Falta de Hábitos e métodos de estudo” nunca o encarou a sério. Por exemplo relativamente ao problema “Falta de Hábitos e métodos de estudo” nunca se constituíram equipas de trabalho para construir materiais./⁴²</p> <p>Cada um constrói os seus materiais intuitivamente, nunca houve uma equipa que em conjunto os construísse no sentido de resolver este problema./⁴³</p> <p>Essa equipa poderia ser constituída por vários departamentos no sentido de construir materiais, pois existem métodos de trabalho que são semelhantes apesar das especificidades dos departamentos./⁴⁴</p> <p>O meu departamento sugeriu, no final do ano lectivo anterior, que a componente não lectiva fosse utilizada na preparação e construção de materiais em conjunto pelos diversos professores tendo em conta este problemas./⁴⁵</p>	<p>Aspecto relevantes PEE no</p> <p>Aspectos relevantes do PEE do</p>
<p>Mas, no início do ano, verificámos que nos nossos horários não tinha sido contemplado qualquer tempo não lectivo para esse efeito. /⁴⁶</p> <p>Este tipo de trabalho é extremamente importante e nunca foi feito. /⁴⁷</p> <p>Não existe uma articulação entre os professores, uns ensinam de uma maneira e outros de outra./⁴⁸</p> <p>Se calhar, desta forma, não estamos a contribuir em conjunto para a resolução deste problema. /⁴⁹</p> <p>Este ano ainda é pior, pois estamos todos encerrados numa sala de</p>	<p>Vantagens do trabalho colaborativo do</p> <p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>

<p>estudo onde nada fazemos, e poderíamos estar a desenvolver este tipo de trabalho./⁵⁰</p> <p>Na sala de estudo apenas nos podemos dedicar às actividades do POTE , é o cumprimento de uma deliberação que não responde às necessidades e interesses dos alunos./⁵¹</p>	
<p>P2 – Na vossa opinião nos departamentos existe trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores?</p>	
<p>Coordenador (A) - Nos departamentos desenvolvemos algum trabalho colaborativo, não muito, mas algum./⁵²</p> <p>De facto existem algumas articulações, alguma reflexão, mas ao nível da produção não existe trabalho colaborativo./⁵³</p> <p>Poderíamos por exemplo a nível da sala de estudo desenvolver esse tipo de trabalho./⁵⁴</p> <p>O facto de termos de cumprir um horário não lectivo, poderia ser uma oportunidade para trabalharmos em conjunto. Mas quando fazem os horários não tomam isso em atenção. /⁵⁵</p>	<p>Formas de interação entre os professores</p> <p>Elementos facilitadores à cultura colaborativa</p>
<p>Coordenador (F)- Nós achamos que é importante desenvolver trabalho colaborativo. Os colegas concordam que é importante, mas, depois, há sempre problemas. Este ano temos um grave problema para o trabalho colaborativo que é a sobrecarga de níveis. /⁵⁶</p> <p>O facto das pessoas terem tudo e mais alguma coisa impede o trabalho colaborativo./⁵⁷</p> <p>Não nos podemos esquecer que muitos professores têm diversos níveis a trabalhar, o que se torna muito complicado para desenvolver trabalho colaborativo. /⁵⁸</p>	<p>Dificuldades à cultura colaborativa</p>
<p>Coordenador (C) - O problema dos PEE, não é um problema só da nossa escola. Na minha opinião, isto acontece porque os PEE das diversas escolas são essencialmente decretados./⁵⁹</p> <p>Foram elaborados e nunca mais se mexeu neles, daí que eles nunca</p>	<p>Percepção do PEE</p>

<p>tivessem aplicação prática, nunca funcionassem. /⁶⁰</p> <p>Nós estamos aqui a falar e a discutir o PEE, mas já passei por diversas escolas em que nunca ouvi falar do PEE. /⁶¹</p> <p>O PEE é um documento que eu desconhecia na totalidade, até chegar a esta escola. /⁶²</p> <p>Na nossa escola quando cá cheguei, há dois anos atrás, deram-me um CD com o PEE. /⁶³</p>	
<p>Coordenador (F)- Aliás, houve ocasiões, há uns anos atrás, em que o PEE era divulgado nos departamentos. /⁶⁴</p> <p>Podia não ser trabalhado, mas era divulgado. /⁶⁵</p> <p>O PEE fazia parte da política da escola. /⁶⁶</p> <p>Os órgãos estavam interessados na sua divulgação, mas actualmente isso não acontece. /⁶⁷</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Coordenador (A)- Atenção que, neste momento, existe uma desmotivação total. /⁶⁸</p> <p>As pessoas, que estão à frente dos órgãos, estão a trabalhar sabendo que vão deixar de estar, e, por outro lado, os que vão ficar (titulares) não querem. Ou seja, há uma desmotivação de uns, e um desinteresse dos outros. /⁶⁹</p>	<p>Bloqueios e problemas ao PEE</p>
<p>Coordenador (F) - Mas já houve situações na escola em que o projecto foi participado. /⁷⁰</p> <p>Na concepção, do primeiro projecto, há seis anos atrás, ele foi partilhado pela escola. /⁷¹</p> <p>O diagnóstico foi participado pelos alunos, pais, professores e funcionários. /⁷²</p> <p>Foram priorizados alguns problemas pelos diversos departamentos. Aqueles que achámos que podíamos dar resposta a nível de recursos humanos e materiais. Estes problemas foram, posteriormente, discutidos em CP. Se calhar foi demasiado ambicioso. /⁷³</p> <p>Mas na fase da implementação do projecto ele não foi divulgado nos</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>

<p>departamentos. /⁷⁴</p> <p>Na minha opinião, o projecto só faz sentido se for partilhado na sua concepção e na sua operacionalização. /⁷⁵</p> <p>Coordenador (E)- Na minha opinião, apesar do projecto ter sido partilhado na fase da sua elaboração, de se ter efectuado um diagnóstico participado, e de haver necessidade de partilha na operacionalização, /⁷⁶ se o projecto, enquanto projecto (documento), não for claro, não tiver estratégias claras acerca de como se deve actuar, não definir correctamente como vou responder aos problemas, este não poderá ter um grande contributo na escola. /⁷⁷</p> <p>É isso que na minha opinião falhou no nosso projecto, não estava lá bem claro de que modo vai resolver os problemas. /⁷⁸</p> <p>Depois deveria ter existido uma avaliação das estratégias utilizadas, se deram ou não resultado. /⁷⁹</p> <p>Não houve também uma avaliação correcta do actual PEE. /⁸⁰</p> <p>Se houvesse essa avaliação teríamos ido para a frente. /⁸¹</p> <p>Essa avaliação não existe, porque as pessoas têm receio do erro. /⁸²</p> <p>Têm receio de concluir que a estratégia utilizada não era a mais adequada. /⁸³</p>	<p>Bloqueios e problemas do PEE</p>
<p>P3- Na vossa opinião que tipo de reflexão é efectuada em torno do PEE?</p> <p>Coordenador (F)- As pessoas reflectem, mas individualmente, face às estratégias que cada um definiu para os problemas. /⁸⁴</p> <p>Não existe reflexão conjunta e partilhada relativamente ao modo como cada um trabalha o projecto. /⁸⁵</p> <p>Coordenador (A)- Verificamos que um ou outro professor constrói as suas planificações e materiais face ao PEE. /⁸⁶</p> <p>Mas, continuo a achar que é uma coisa que é feita individualmente, por cada um. /⁸⁷</p>	<p>Tipologia de prática reflexiva</p> <p>Formas de interacção entre os professores</p>

<p>Falta o trabalho conjunto de todos os professores. /⁸⁸</p> <p>Em termos de implementação do PEE deveríamos formar equipas de trabalho, para trabalhar cada problema identificado. /⁸⁹</p> <p>Estas equipas deveriam ser multidisciplinares, ao nível dos departamentos. /⁹⁰</p> <p>De outra forma, não o conseguimos pôr o PEE em funcionamento. /⁹¹</p> <p>Essas equipas poderiam integrar o tempo não lectivo, por exemplo, as pessoas tinham duas horas por semana para se reunirem e reflectirem sobre os problemas e as estratégias implementadas. /⁹¹</p> <p>As pessoas queixam-se da falta de tempo para reunir. Mas, actualmente, com as horas não lectivas, poderíamos utilizá-las para reuniões dessas equipas multidisciplinares. /⁹²</p>	<p>Aspectos relevantes do PEE</p>
<p>Coordenador (F)- Um bom exemplo de que, quando temos tempo, funcionamos bem ao nível do trabalho conjunto, são as equipas do CP. /⁹³ Estas reúnem semanalmente. /⁹⁴ Têm duas horas no seu horário para tal, e o trabalho colaborativo desenvolvido tem sido óptimo. /⁹⁵</p>	<p>Aspectos facilitadores à cultura colaborativa</p>
<p>P4- Na vossa opinião qual a importância de um PEE?</p> <p>Todos concordaram que o projecto é fundamental para a mudança, pois temos de saber para onde caminhamos. /⁹⁶</p>	<p>Importância do PEE</p>
<p>Coordenador (D)- Mas o projecto tem de ser aberto não pode ser estanque. Muitas das vezes, verificamos que existe uma actividade, mas que no actual PEE ela não se consegue encaixar. /⁹⁶</p>	<p>Percepção do PEE</p>

ANEXO 3

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO RESULTANTE DA ANÁLISE DE
CONTEÚDO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FACE AO PEE	Percepção do PEE
	Importância do PEE
	Aspectos relevantes na fase da concepção implementação e avaliação do PEE
	Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE
AS FORMAS DE INTERACÇÃO ENTRE OS PROFESSORES E O SEU IMPACTO NO PEE	Formas de interacção entre os professores no quadro do PEE
	Elementos facilitadores à cultura colaborativa
	Dificuldades à cultura colaborativa
	Vantagens do trabalho colaborativo
A REFLEXÃO ENTRE OS PROFESSORES FACE AO PEE	Tipologia de prática reflexiva
	Elementos facilitadores à prática reflexiva
	Dificuldades à prática reflexiva
	Vantagens da prática reflexiva

ANEXO 4

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL

Apresentação dos indicadores da análise de conteúdo por categorias e subcategorias

Grupo Focal 1

CATEGORIA: Percepções e representações dos professores face ao PEE

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº U.R.
Subcategoria: Percepção do PEE		
<p>O facto de qualquer documento da escola, independentemente de ser o PEE, passar por ser uma imposição legal, como é o caso do PEE/¹, (...) facilmente tornasse um papel que não passa disso mesmo um pró-forma/⁴. O problema foi que o nosso PEE não passou de um papel.⁵ (...) é a altura certa agora para deixar de ser papel e, passar a ter uma coisa comum. /⁴⁵ (...) o PEE é igual a todos os outros PEE. /⁷⁰</p>	Instrumento de ritualização	5
<p>(...) o PEE é uma coisa que eu sei que existe mas que francamente, não conheço o conteúdo profundamente, porque se calhar não o discuto não o analiso, não recorro a ele tantas vezes quantas deveria. /¹³ (...) só se trabalha nele em determinados momentos, por exemplo nas altura das planificações e do PAA, mas, isso, é a maneira ou uma tentativa de o operacionalizar. /⁶² É através desses mecanismos que ele se operacionaliza e, nesses momentos, reflecte-se em que medida o instrumento ou a actividade responde aos problemas que lá estão. /⁶³ O PEE actualmente não cumpre um papel estratégico, pois não é mencionado nos diversos órgãos, pelo menos naqueles a que pertença, o grupo e o departamento, /⁶⁶ Não tem a alma da escola, não tem a nossa alma, não resulta das nossas reflexões ou fim ao cabo é de todos nós mas não é de ninguém. /⁷¹</p>	Ausência de discussão e reflexão	5
<p>(...)sinto-me como estando completamente de fora em relação à fase actual. /¹⁹ (...) não é propriamente no processo, no mecanismo que as coisas falham. (...)é não haver uma entrega, uma identidade das pessoas com o que estão a fazer. /⁶⁴ (...) não sei se é através do PEE que conseguimos vir a criar a tal “alma” da escola a</p>	Ausência de identidade de projecto	4

<p>identidade ou, se, em algumas escolas, o PEE talvez seja melhor por reflectir uma certo clima de escola mais sentida e participada do que aquela que nós temos actualmente. /⁶⁵ acho que isso se deve ao facto do PEE não constituir uma grande novidade. /⁶⁷</p>		
Subcategoria: Importância do PEE		
<p>Se assim o fizermos, ainda podemos extrair dele alguns aspectos positivos/⁹, (...) ainda podemos aproveitá-lo positivamente na nossa pratica lectiva e no nosso dia a dia na escola. /¹⁰</p>	Impacto na prática lectiva	2
<p>Em relação à ideia de o PEE ao ser imposto pela lei (...) é como tudo o resto que nós temos que é imposto pela legislação. /¹⁶ Em relação ao PEE, ele é um instrumento de autonomia da escola, o que nos vai permitir fazer com ele aquilo que está dentro das nossas possibilidades como escola, dependendo do modo como nos organizarmos. /¹⁷ O facto de ser imposto num enquadramento legal não é isso que lhe retira a possibilidade de sucesso. /¹⁸</p>	Instrumento de autonomia	3
<p>(...) o PEE deve ser um documento mais vasto mais abrangente, onde os objectivos são mais gerais. /³⁴ Depois existem os instrumentos operacionais que irão ter objectivos mais específicos, propostos pelos departamentos e grupos que servem para dar respostas aos problemas apontados(...). /³⁵</p>	Instrumento orientador da acção	2
Subcategoria: Aspectos relevantes na fase da concepção, implementação e avaliação do PEE		
<p>(...) deveria ter sido discutido com a participação de todos os envolvidos/⁶. Todos os anos deveria haver uma discussão, por exemplo, no início do ano lectivo, porque há sempre pessoas novas/⁷ (...) uma coisa é termos um documento à frente, e outra coisa é haver alguém que reflecta sobre o documento em conjunto, e depois dê achegas e pistas às pessoas que eventualmente não o conheçam. /⁹ O PEE pode definir prioridades educativas ou curriculares, mas podem ser prioridades uma ano e não ser no outro, nos termos em que estão formulados, daí a necessidade da discussão pois o projecto não é uma coisa estanque. /¹⁵ (...) avaliação deveria passar por pôr as pessoas a trabalhar em pequenos grupos a</p>	Importância da discussão e reflexão conjunta	10

<p>debaterem e a reflectiram à volta do que fizeram²⁷.</p> <p>(...) se não se puser as pessoas a pensar sobre o assunto, a dar opiniões sobre o assunto, a dar sugestões e, a arranjar o máximo denominador comum entre essas reflexões, nunca iremos a lado nenhum, nunca seremos um PEE. /⁴⁷</p> <p>Eu acho que, as escolas têm de ter alma, e a alma só se cria pela partilha, pela discussão, pelo diálogo. /⁴⁸</p> <p>(...) os professores, em partilha de forma conjunta, de forma reflectida estão a tentar dar resposta aos problemas da turma. /⁷²</p> <p>(...) mas que foi pensada, discutida e negociada e está a dar um bom resultado. /⁷⁴</p> <p>Existe um problema no PEE que não é trabalhado e que neste momento se calhar é mais premente face a esse problema que é a “falta de comunicação entre os diversos membros da comunidade educativa” /⁸⁰</p>		
<p>O PEE deve reflectir aquilo que são as nossas preocupações¹¹,</p> <p>(...) os professores sentem que todos têm o mesmo problema. /⁷³</p> <p>Também se pode trabalhar assim com o PEE, se todos sentirem que têm o mesmo problema⁷⁵</p> <p>Actualmente temos uma escola diferente da que tínhamos há três anos, não só ao nível de organização e ambiente, mas também em termos de alunos. /⁷⁸</p> <p>Nos últimos dois, três anos surgiram novos problemas na escola,(...). O PEE também deve reflectir esse tipo de problemas./⁷⁹</p>	<p>Reflectir os problemas/necessidades da escola</p>	<p>5</p>
<p>(...) não pode ser uma coisa que nos passa ao lado. /¹²</p> <p>(...) é necessário o trabalho de, anualmente, dentro do departamento ou nos vários órgãos, o analisarmos e eventualmente até propormos alterações. /¹⁴</p> <p>(...) se houvesse partilha do PEE poderia haver, inicialmente, algumas resistências a essas novas formas de trabalho mas, se entrasse nos hábitos de trabalho, julgo que as pessoas aceitariam. /²⁹</p> <p>(...) podemos andar às voltas e falar em coisas complexas, mas tem de haver forçosamente envolvimento. /⁴⁰</p> <p>No implementar do PEE se não houver envolvimento de toda a comunidade escolar e atenção, não é só nossa, é de toda a comunidade educativa. /⁴¹</p>	<p>Necessidade de envolvimento dos professores</p>	<p>8</p>

<p>Ele tem de ser partilhado por todos os elementos da comunidade educativa senão, não irá para a frente nunca. /⁴²</p> <p>Se for partilhado, todos irão senti-lo como seu, percebe-lo, trabalhá-lo, e pô-lo em prática nos PCT e também através do PCE, mas porque participam nele e porque se envolvem, caso contrário será apenas um papel. /⁴⁴</p> <p>Envolvendo as pessoas pondo as pessoas a pensar alto, aquilo que costumamos dizer que é, “partir pedra” para se construir alguma coisa/⁴⁶.</p>		
<p>(...)é necessário as pessoas acharem e se convencerem da necessidade, da boa vontade da elaboração do projecto. /⁴⁹</p> <p>(...) ninguém consegue implantar uma reforma, se aqueles a quem se dirige essa reforma, não estiverem de acordo com ela. /⁵⁰</p> <p>Se não estivermos de acordo com aquilo que se pretende fazer não é possível haver, participação, trabalho colaborativo, partilha, etc. /⁵¹</p> <p>Assim, em primeiro lugar, é necessário convencer as pessoas que são importantes as mudanças. /⁵²</p> <p>O que só se consegue fazer conversando muito, partilhando muito, envolvendo as pessoas na mudança. /⁵³</p> <p>Mas também simplificando muito o papel. /⁵⁴</p> <p>(...) mas é necessário que as pessoas reconheçam que é fundamental a mudança. /⁷⁶</p> <p>Isso só acontecerá quando as pessoas sentirem os problemas na pele(...)é impossível haver a mudança. /⁷⁷</p>	<p>Necessidade de compreensão da mudança</p>	<p>8</p>
Subcategoria: Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE		
<p>(...) mudança não decorra do interior, uma vez que é imposta do exterior, o que faz com que exista um grau de resistência que não é facilitadora do sentido da mudança/²,</p>	<p>Mudança imposta do exterior</p>	<p>1</p>
<p>(...) ou está muito claro o espírito do documento, para que é que ele serve, quais são as vantagens/³,</p> <p>(...) a maior dificuldade foi ao nível dos objectivos, os problemas foram definidos sem objectivos muito concretos, os objectivos estão muito vagos face aos problemas. /³¹</p> <p>(...) Os objectivos têm de ser mais mensuráveis para podermos avaliar o projecto. /³²</p> <p>O projecto tem de ter objectivos se assim não for, não é um projecto. /³⁶</p> <p>O projecto deve ser um recurso de trabalho para se atingir determinados objectivos/³⁷,</p>	<p>Clareza na orientação da acção</p>	<p>9</p>

<p>(...) debes conseguir avaliar o PEE no processo, mas também no produto final senão, não vale a pena ter projecto se não for para progredir/³⁸.</p> <p>(...) o PEE ter objectivos mais específicos, quantificáveis no final de um determinado período de tempo, de modo a poderemos verificar se ele foi mais ou menos eficaz. /³⁹</p> <p>(...) houve uma identificação de problemas muito genéricos, que teremos sempre de os trabalhar quer, com projecto ou, sem projecto, faz parte da nossa profissão. /⁶⁸</p> <p>(...) ele tem de ser mais claro nos seus objectivos. /⁶⁹</p>		
<p>(...) A realização do diagnóstico passou por, ao avaliarmos o projecto anterior, essa avaliação serviu como diagnóstico do projecto actual. /²⁰</p> <p>Foi uma actualização dos dados em relação aos problemas que existiam, e para os quais se chegou à conclusão que se mantiveram/²¹</p> <p>(...) existe um certo cansaço em relação aos problemas que lá estão diagnosticados, ainda que eles se mantenham. /²²</p> <p>(...) já estamos fartos e já não temos vontade de arranjar estratégias. /²³</p> <p>(...) partir do documento anterior é sempre complicado. /⁵⁵</p>	Falha no diagnóstico	5
<p>(...) não existe nesta fase uma avaliação que seja muito profícua, e nos dê o sumo que gostaríamos/²⁴,</p> <p>(...) acabamos por arranjar alguma resistência em implantarmos novas estratégias para resolver os problemas./²⁵</p> <p>Outro problema é o suporte burocrático (papelada) que a avaliação envolve, o que acaba por dissuadir as pessoas de uma avaliação muito rigorosa./²⁶</p> <p>(...) sempre foi difícil para nós concluirmos sobre o resultado da nossa intervenção./³⁰</p> <p>(...)mas mesmo assim não conseguimos medir a sua consecução/³³</p>	Necessidade de uma avaliação mais profícua	5
<p>(...) existem questões em termos de relações interpessoais e de subgrupos dentro dos grupos e nem sempre é fácil introduzir a mudança/²⁸</p>	Dificuldades nas relações interpessoais	1
<p>(...) é apenas na folha dos “objectivos gerais e grandes estratégias de intervenção” que me centro, de modo a enquadrar a actividade que estou a planificar./⁵⁶</p> <p>(...) a fase de diagnóstico é a mais importante, se as pessoas se envolverem logo nesta fase/⁵⁷,</p> <p>(...) seguir a questão “o que queremos para a escola?” sem estarem tão ligadas aos problemas já detectados anteriormente, que não</p>	Falta de envolvimento	4

<p>são necessariamente os mesmos, então o PEE fará sentido. /⁵⁸ (...) o PEE não nasce de três pessoas enfiadas dentro de uma dispensa a falarem umas com as outras e depois nasce um projecto. /⁵⁹</p>		
<p>Não podemos também esquecer que a escola mudou muito nestes 4, 5 anos e nós somos solicitados para muita coisa. /⁶⁰ O PEE estava feito mas havia muitas solicitações(...). Se calhar, a escola solicitou tanto trabalho que, no meio dessas mudanças, o PEE ficou esquecido. /⁶¹</p>	Intensificação do trabalho do professor	2

CATEGORIA: Formas de interação entre os professores e o seu impacto no PEE

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº U.R.
Subcategoria: Formas de interação entre os professores		
<p>A nível de grupo na planificação de aulas desenvolvemos trabalho colaborativo, mas na construção de materiais não. /⁸³ No departamento quando alguém tem uma dificuldade, coloca essa dificuldade na reunião, existe partilha, não podemos dizer que é a cem por cento, mas por vezes construímos grelhas de trabalho em conjunto. /⁸⁴ Ao longo da semana, quando temos de planificar, temos sempre três sessões de trabalho diferentes, com as diversas pessoas que têm os mesmos níveis /⁸⁹.</p>	Planificação conjunta	3
<p>O trabalho que fazemos em conjunto já vem de alguns anos, habituámo-nos a funcionar assim /⁹¹. (...) tornaram-se normais as aulas assistidas e o trabalho em conjunto na construção de planificações e materiais /⁹⁵.</p>	Trabalho em conjunto na construção de materiais	2
Subcategoria: Elementos facilitadores da cultura colaborativa		
<p>O PEE poderá favorecer o trabalho colaborativo enquanto documento orientador. /⁸¹ Depois terá aplicabilidade nos PCE e nos PCT portanto será sempre valioso como documento de referência. /⁸²</p>	O PEE enquanto documento orientador	2
<p>(...)devíamos investir mais na reflexão e mesmo na formação, através de leituras e pesquisa de informação sobre novas estratégias e materiais /⁹⁶.</p>	Formação	1

<p>Uma solução seria utilizar o tempo de sala de estudo para desenvolver esse tipo de trabalho colaborativo/⁸⁸.</p> <p>(...) ter no grupo uma organização em que, uma vez por mês, juntávamo-nos todas, discutíamos um texto para aplicarmos nas aulas, posteriormente fazíamos a reflexão sobre os resultados da aplicação e concluíamos se era de utilizar ou não/⁹⁸.</p> <p>(...) o núcleo duro de qualquer escola, as pessoas que fazem parte da escola, são responsáveis por desenvolver este tipo de trabalho/¹⁰¹.</p> <p>Eu tinha acabado de sair da universidade e fui vendo as vantagens de trabalhar assim/¹⁰².</p> <p>(...) o PEE contemplar formas de trabalho colaborativo e canais de comunicação./¹¹⁹</p> <p>Os departamentos e os grupos disciplinares devem trabalhar mais em conjunto e existir uma maior abertura. /¹²¹</p> <p>Não existir várias pessoas, por vezes, a fazer o mesmo trabalho/¹²².</p>	<p>Alteração do contexto organizacional</p>	<p>7</p>
<p>Ao nível do PCT esta partilha faz-se porque estamos todos a pensar em como resolver o problema/¹⁰⁸.</p> <p>O PCT é uma reflexão partilhada sobre que estratégias usar para dar resposta ao problema e, o pormenor de todos os professores partilharem, pode haver algum que não está a ver como resolver o problema e dessa forma o caminho tornasse claro/¹⁰⁹.</p>	<p>Existência de um propósito comum</p>	<p>2</p>
<p>(...) o facto de eu participar e ser ouvida, (...)ajuda-me a entender melhor as decisões. Depois até posso perceber porque razão determinadas decisões foram tomadas, se antes tiver havido um processo de auscultação de discussão./¹⁴⁶</p> <p>às vezes é positivo ouvir os outros antes de decidir, porque as perspectivas são diferentes./¹⁴⁷</p> <p>Todos percebemos melhor as decisões se formos ouvidos, mesmo que as decisões não sejam, aquelas que gostaríamos que fossem./¹⁴⁸</p> <p>(...) no que diz respeito a questões pedagógicas as lideranças tem de ser forçosamente democráticas, senão falar em PEE não faz sentido, não se criam ligações entre as pessoas /¹⁵⁰.</p> <p>(...) o PEE tem que envolver todos aqueles que trabalham na escola, pelo que, devemos saber muito bem quais são as atribuições de cada uma das partes e, de que forma é que isso pode corresponder para se atingir os objectivos do</p>	<p>Envolvimento/ partilha das decisões</p>	<p>6</p>

<p>PEE. Actualmente temos falhas muito grandes a este nível/¹⁵³. (...) devíamos ouvir outras pessoas de outras áreas e departamentos/¹⁵⁸.</p>		
Subcategoria: Dificuldades/ constrangimentos à cultura de colaboração		
<p>No nosso grupo não temos o hábito de trabalhar em conjunto, talvez dada a personalidade das pessoas/⁸⁵. Eu pessoalmente vejo vantagens em trabalhar colaborativamente, vejo outros grupos fazerem isso, mas não sei o que as minhas colegas pensam disso/⁸⁶. (...) a personalidade das pessoas, ou as condições particulares das pessoas num determinado momento/¹⁴⁰. Acho que a generalidade das pessoas não tem este hábito porque têm medo de se expor, medo que o colega critique, ou porque fez desta forma, ou de outra forma/⁹⁴.</p>	<p>Existência de pessoas com diferente sensibilidade</p>	4
<p>Com o tempo que temos actualmente para reuniões é complicado desenvolver esse trabalho colaborativo com os colegas/⁸⁷. Por vezes temos pena de não o fazer mais sistematicamente pois não existe tempo./⁹² Se tivermos tempo, mesmo que haja pouca vontade, a pessoa consegue arranjar esse tal tempo para colocar os projectos em prática e intervir a outros níveis que não o da leccionação/¹²⁶. Actualmente com as não lectivas que só podem ser utilizadas para trabalhar com alunos é complicado arranjarmos esse tempo/¹²⁷.</p>	<p>Falta de tempo</p>	4
<p>Nas horas de reunião este tipo de trabalho não se consegue resolver pois a reunião é essencialmente de carácter burocrático, julgo que temos de fazê-lo nas horas de trabalho para casa/¹⁰⁰. O PEE actual já contempla os canais de comunicação mas, a questão é que nesse âmbito cada vez a escola está pior, pois existe demasiada burocracia./¹²⁰ Cada vez menos há espaços que se discutam assuntos de natureza pedagógica/¹⁶¹. (...) até o departamento e o grupo cada vez menos é o espaço onde se discutem essas questões./¹⁶²</p>	<p>Carácter burocrático das reuniões</p>	4
<p>Cada vez temos mais solicitações, o que nos retira bastante tempo para trabalharmos em conjunto./¹²³ Eu sei que deveriam ser criados os tais</p>		

<p>momentos de reflexão e de trabalho conjunto, mas não deveríamos ter tantas solicitações.¹²⁴ Não sei como é possível fazê-lo, mas sei que, assim, o deveria ser./¹²⁵ Estamos a viver uma situação totalmente nova em termos de novas exigências, mas julgo que não existe um equilíbrio entre as tarefas distribuídas aos professores/¹²⁸. (...) se está a pensar demasiado na substituição de professores e, na ocupação dos tempos escolares em detrimento de outros aspectos que poderão rentabilizar mais a escola e os recursos humanos e criar espaços para reflexão e trabalho conjunto na produção de materiais, na definição de estratégias, na partilha/¹²⁹. Os nossos superiores hierárquicos, a nível nacional, já não querem esta postura do professor como um colaborador, mas sim, como um funcionário/¹³⁹. (...) neste momento na escola vivemos numa tensão constante, um mau estar/¹⁵⁹. As pessoas cada vez mais vem a escola, fazem o seu trabalho e pela natureza do horário que têm vão embora/¹⁶⁰.</p>	<p>Pressão e intensificação do trabalho do professor</p>	<p>7</p>
<p>Este problema poderia ser debatido em CP mas não sei se é o local adequado/¹³⁰. (...) se calhar não nos compete a nós discutir esse assunto se ele deriva de legislação/¹³¹. (...) o professor tem sempre “o direito de emitir recomendações no âmbito da análise crítica do processo educativo” /¹³². (...) temos que participar nos órgãos em que temos assento, se estamos no grupo, ou no departamento, é lá que participamos/¹³³. Temos o direito de expressar a nossa opinião (...)pois nós estamos num estado democrático. /¹³⁴ (...) deve aceitar isso como uma participação construtiva em relação a melhoria das condições de trabalho ao levantamento dos problemas.(...)as pessoas não se devem retrair e ter medo que os outros participem e de participarem./¹³⁵ (...) isso foi sendo inculcido nas pessoas./¹³⁶ Dado o mau estar acabei por tomar esta atitude de distanciamento./¹³⁸ Verificamos problemas em termos de funcionamento das estruturas, pois todos sentimos isso/¹⁴¹. A mudança, que temos estado a identificar na escola, tem a ver de facto, com aspectos definidos a nível nacional, mas não só/¹⁴². Talvez essa mudança tenha a ver, com a implementação das alterações definidas a nível nacional, a nível do trabalho da escola/¹⁴³.</p>	<p>Falta de envolvimento nas decisões</p>	<p>17</p>

<p>Não sei se o resto das pessoas gostava dessas experiências de partilha/¹⁴ Na criação de uma identidade de escola uma liderança autocrática não faz sentido nenhum/¹⁴⁹. (...) é muito difícil para as pessoas participarem num processo de avaliação de decisões que não tomaram/¹⁵¹. Se a pessoa não decidiu nada, se não participou em nada, porque razão vai avaliar/¹⁵². (...) não sei, que PEE vamos ter no futuro, se o Ministério quer que o PEE seja participativo/¹⁵⁴ (...) se vier um gestor para a escola, ela tem de se enquadrar no projecto do chefe. /¹⁵⁵</p>		
Subcategoria: Vantagens do trabalho colaborativo		
<p>Quando uma pessoa tem uma sugestão é logo meio caminho andado porque conseguimos avançar e acho que o trabalho ganha qualidade/⁹⁰. Quanto ao tempo não vejo impedimento porque assim ganhasse tempo/¹⁰³</p>	<p>Maior rapidez no trabalho</p>	<p>2</p>
<p>Com esta forma de trabalho aprendemos muito/⁹³. (...) em termos de pratica pedagógica iria enriquecer-nos, seria formação, e seria bom para a escola, seria melhoria da qualidade de trabalho da escola/⁹⁹. (...) é sempre uma mais valia nunca me lembro de ter sido negativo/¹⁰⁴. (...) é bom que nós também oiçamos outras perspectivas, outra visão das coisas e outras formas de fazer. /¹⁵⁶</p>	<p>Aprendizagem profissional</p>	<p>4</p>
<p>(...) é sempre enriquecedor e um trabalho muito mais criativo/¹⁰⁵ Se, eu tiver sozinha a preparar aulas, preciso de muito mais tempo, não tenho tantas ideias/¹⁰⁶. Enquanto que se estiver a trabalhar durante uma hora com as colegas eu posso não ter ideias mas elas têm ou, elas podem não ter e eu ter. Esta partilha é muito enriquecedora e facilita o trabalho, torna-o mais profícuo/¹⁰⁷. As pessoas pensam que o trabalho colaborativo é limitativo, mas é uma coisa que não acontece connosco pois, se alguma de nós quiser fazer um material novo, têm plena liberdade de o fazer./¹¹⁴</p>	<p>Maior criatividade no trabalho</p>	<p>4</p>

CATEGORIA: A reflexão entre os professores face ao PEE

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº U.R.
Subcategoria: Tipologia de prática reflexiva		
<p>(...)em termos da produção de trabalho e ao nível reflexivo, no que se refere ao trabalho em si/¹¹⁰</p> <p>O nosso departamento, no que se refere ao problema do PEE escolhido para trabalhar funcionou como grupo alargado na reflexão/¹¹⁵</p> <p>Procuramos encontrar um consenso dentro do departamento em áreas de intervenção/¹¹⁶.</p> <p>Houve reflexão sobre como íamos fazer, que instrumentos íamos utilizar e, como iríamos avaliar/¹¹⁷.</p> <p>O departamento funcionou como grupo alargado na reflexão e na definição de estratégias conjuntas/¹¹⁸.</p>	Reflexão conjunta na construção da acção	5
<p>No entanto, a outra parte da reflexão que tem a ver com o PEE e, que não tem a ver com a natureza da nossa disciplina, nem com o trabalho que desenvolvemos no âmbito das nossas disciplinas, julgo que não tem funcionado/¹¹¹.</p>	Ausência de reflexão crítica sobre o PEE	1
Subcategoria: Elementos facilitadores à prática reflexiva		
<p>(...) ter no grupo uma organização em que, uma vez por mês, juntávamo-nos todas, discutíamos um texto para aplicarmos nas aulas, posteriormente fazíamos a reflexão sobre os resultados da aplicação e concluíamos se era de utilizar ou não/⁹⁸.</p> <p>(...) funcionaria se, se tornasse um hábito que estruturas, como por exemplo os departamentos, se habituassem a trabalhar em grupo/¹¹².</p> <p>No seio dos departamentos poderiam constituir-se pequenos grupos, secções, que seriam dinamizadas por um núcleo duro que convinha disseminar pelas várias sessões/¹¹³.</p> <p>Fazer pequenas sessões que abarquem a escola toda, talvez seja um bom pontapé de saída para o arranque do novo PEE./¹⁵⁸</p> <p>Mas o mais importante foi nós termos tido possibilidade de identificar as grandes fragilidades do anterior PEE e termos reflectido um bocadinho e ainda surgido algumas propostas relativamente aos aspectos que não resultaram/¹⁶⁷.</p>	Reflexão em pequeno grupo	5
Dificuldades/ constrangimentos à prática reflexiva		

<p>Nós já reflectimos sobre aquilo que fazemos, mas temos pena de não o fazer de uma forma sistemática pois, não temos tempo⁹⁷.</p> <p>Nas horas de reunião este tipo de trabalho não se consegue resolver pois a reunião é essencialmente de carácter burocrático, julgo que temos de fazê-lo nas horas de trabalho para casa¹⁰⁰.</p>	<p>Tempo e espaço como limitações</p>	<p>2</p>
<p>(...) deveriam ser criados os tais momentos de reflexão de trabalho e não deveríamos ter tantas solicitações. Não sei como é possível fazê-lo mas sei que assim o deveria ser¹²⁴.</p> <p>(..)está a pensar demasiado na substituição de professores e, na ocupação dos tempos escolares em detrimento de outros aspectos que poderão rentabilizar mais a escola e os recursos humanos e criar espaços para reflexão e trabalho conjunto na produção de materiais, na definição de estratégias, na partilha¹²⁹.</p> <p>(...) é importante criar uma pausa na fobia de papéis e de reclamações em que andamos para fazer um balanço das coisas¹⁶⁵.</p>	<p>Intensificação e pressões no trabalho do professor</p>	<p>3</p>
<p>Subcategoria: Vantagens da prática reflexiva</p>		
<p>(...) isso em termos de pratica pedagógica iria enriquecer-nos, seria formação, e seria bom para a escola, seria melhoria da qualidade de trabalho da escola⁹⁹.</p> <p>É necessário reflectirmos muito, criámos aqui um momento de reflexão mas isto é só uma gotinha. É importante reflectirmos se quisermos ter um objectivo que seja alcançável e que nos dignifique enquanto profissionais porque é aquilo que nós somos¹⁶⁴.</p> <p>No entanto julgo que devíamos investir mais na reflexão e mesmo na formação, através de leituras e pesquisa de informação sobre novas estratégias e materiais⁹⁶.</p> <p>(...) identificar as grandes fragilidades do anterior PEE e termos reflectido um bocadinho e ainda surgido algumas propostas relativamente aos aspectos que não resultaram¹⁶⁷.</p>	<p>Aperfeiçoamento profissional</p>	<p>4</p>

Grupo Focal 2

CATEGORIA: Percepções e representações dos professores face ao PEE

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº U.R.
Subcategoria: Percepção do PEE		
<p>O PEE é muito pouco conhecido, é pouco publicitado.¹ (...) o que não acontece actualmente.⁴ Ao nível das estruturas, não temos feito um trabalho de discussão, de divulgação, de reflexão e de análise à volta do PEE.⁶ Acabamos por utilizá-lo, apenas, quando propomos uma actividade, de modo a verificar se existe ou não enquadramento no PEE.⁷ Sendo um dos problemas do PEE, a falta de dinamização dos espaços escolares, julgo que existe uma contradição.²⁵ É consequência, não só do PEE não ter sido discutido nos departamentos.²⁶ (...)foi neste ponto que o nosso projecto falhou uma vez que verificamos que o problema se mantém.³⁸ Se as estratégias, ou os materiais, não estão a surtir o efeito que pretendemos, então, devemos reformular estratégias ou os materiais.³⁹</p>	Ausência de discussão e reflexão	8
<p>(...) Será que as necessidades da escola são aquelas apontadas no PEE.¹¹ No PEE actual, que já está desactualizado,¹⁶ (...)não se incidiu nos interesses dos alunos.¹⁷ No primeiro, que realizámos à seis anos atrás, existiam interesses.¹⁸ O PEE é um projecto que actualmente está desactualizado, pois existem problemas que já estão desactualizados,(...).²⁰ Na nossa escola, nestes seis anos que o projecto está em vigor, surgiram novas alterações e novos problemas.⁴¹ (...) não concordo quando afirmam que a escola não trabalhou o problema. O problema continua é a existir.³⁵ (...) existe uma actividade, mas que no actual PEE ela não se consegue encaixar.⁹⁶</p>	Desarticulação com os problemas/ necessidades e interesses da escola	8
<p>O PCE é que, (...) é um projecto de moda, está lá estagnado, é muito pouco consultado, as pessoas não lhe viram grande utilidade.²¹ O PCE é apenas um documento de dossier.²³</p>		

<p>Os PCT são instrumentos importantes, são participados, podem é não ter articulação com o PEE. /²⁴</p> <p>(...) isto acontece porque os PEE das diversas escolas são essencialmente decretados. /⁵⁹</p> <p>Foram elaborados e nunca mais se mexeu neles, daí que eles nunca tivessem aplicação prática, nunca funcionassem. /⁶⁰</p> <p>Nós estamos aqui a falar e a discutir o PEE, mas já passei por diversas escolas em que nunca ouvi falar do PEE. /⁶¹</p> <p>O PEE é um documento que eu desconhecia na totalidade, até chegar a esta escola. /⁶²</p> <p>Na nossa escola quando cá cheguei, há dois anos atrás, deram-me um CD com o PEE. /⁶³</p> <p>Os órgãos estavam interessados na sua divulgação, mas actualmente isso não acontece. /⁶⁷</p>	<p>Instrumento de ritualização escolar</p>	<p>9</p>
<p>Subcategoria: Importância do PEE</p>		
<p>(...) o projecto é fundamental para a mudança, pois temos de saber para onde caminhamos. /⁶⁶</p>	<p>Instrumento orientador da acção</p>	<p>1</p>
<p>Subcategoria: Aspectos relevantes na fase da concepção, implementação e avaliação do PEE</p>		
<p>(...) deveria ser discutido no início do ano escolar. /²</p> <p>(...) deveria ser divulgado no início do ano escolar, nas reuniões. /³</p> <p>Esta discussão deveria ocorrer na primeira reunião dos departamentos(...)/⁴</p> <p>Na primeira reunião deveríamos reflectir e discutir o que é o PEE, qual o núcleo central do projecto de modo a familiarizar quem chega com o mesmo. /⁵</p> <p>(...) houve ocasiões, há uns anos atrás em que o PEE era divulgado nos departamentos. /⁶⁴</p> <p>Podia não ser trabalhado, mas era divulgado. /⁶⁵</p> <p>O PEE fazia parte da política da escola. /⁶⁶</p>	<p>Importância da discussão e da reflexão conjunta</p>	<p>7</p>
<p>Nunca houve nenhuma equipa que dedicasse grande parte do seu trabalho na escola a reflectir sobre este assunto. /³³</p> <p>A produzir materiais, a desenvolver acções de trabalho, com vários grupos, a reflectir sobre na forma de resolver o problema. /³⁴</p> <p>(...) nunca se constituíram equipas de trabalho para construir materiais. /⁴²</p> <p>Cada um constrói os seus materiais intuitivamente, nunca houve uma equipa que em conjunto os construísse no sentido de resolver este problema. /⁴³</p> <p>Essa equipa poderia ser constituída por vários departamentos no sentido de construir materiais, pois existem métodos de trabalho que são semelhantes apesar das especificidades</p>	<p>Importância da existência de uma equipa de reflexão no PEE</p>	<p>10</p>

<p>dos departamentos.⁴⁴ (...) a componente não lectiva fosse utilizada na preparação e construção de materiais em conjunto pelos diversos professores tendo em conta este problemas.⁴⁵ (...) verificámos que nos nossos horários não tinha sido contemplado qualquer tempo não lectivo para esse efeito. ⁴⁶ Em termos de implementação do PEE deveríamos formar equipas de trabalho, para trabalhar cada problema identificado.⁸⁹ Estas equipas deveriam ser multidisciplinares, ao nível dos departamentos.⁹⁰ De outra forma, não o conseguimos pôr o PEE em funcionamento.⁹¹</p>		
<p>(...) já houve situações na escola em que o projecto foi participado.⁷⁰ Na concepção, do primeiro projecto, há seis anos atrás, ele foi partilhado pela escola. ⁷¹ O diagnóstico foi participado pelos alunos, pais, professores e funcionários. ⁷² Foram priorizados alguns problemas pelos diversos departamentos. (...). Se calhar foi demasiado ambicioso. ⁷³ Mas na fase da implementação do projecto ele não foi divulgado nos departamentos. ⁷⁴ (...) o projecto só faz sentido se for partilhado na sua concepção e na sua operacionalização.⁷⁵ (...) apesar do projecto ter sido partilhado na fase da sua elaboração, de se ter efectuado um diagnóstico participado, e de haver necessidade de partilha na operacionalização, ⁷⁶</p>	<p>Necessidade de envolvimento dos professores na concepção e na implementação</p>	<p>7</p>
Subcategoria: Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE		
<p>(...) verificamos que essas actividades não se enquadram nas necessidades definidas no projecto.⁸ Temos dificuldade em estabelecer uma ligação entre o Plano de Actividades e o Projecto Educativo.⁹ Existem situações em que temos uma grande dificuldade em articular o PEE com o plano de actividades que propomos.¹⁰ (...) por vezes estamos a definir em grupo algumas actividades verificamos que elas não se enquadram no PEE actual. ¹⁵ O PEE actual confinou-se apenas a problemas não responde a interesses dos alunos. Talvez esteja aí um dos problemas do PEE actual.¹⁹</p>	<p>Desarticulação entre as actividades e o PEE</p>	<p>5</p>
<p>(...) de uma série de medidas que vêm do exterior. ²⁷ Não podemos esquecer que, neste momento,</p>		

<p>com tudo aquilo que vem de cima, e com os horários que temos que cumprir as pessoas resistem às actividades. /²⁸</p> <p>(...) neste momento, resisto a tudo o que são actividades extra curriculares. /²⁹</p> <p>Só participaria nestas actividades, se tivesse uma grande motivação intrínseca o que neste momento seria muito complicado. /³⁰</p> <p>Não me vejo a dinamizar uma actividade pois, como todos nós, tenho um excesso de trabalho. /³¹</p> <p>(...) existe uma desmotivação total. /⁶⁸</p> <p>As pessoas, que estão à frente dos órgãos, estão a trabalhar sabendo que vão deixar de estar, e, por outro lado, os que vão ficar (titulares) não querem. Ou seja há uma desmotivação de uns e um desinteresse dos outros. /⁶⁹</p>	<p>Falta de motivação dos professores</p>	<p>7</p>
<p>O PEE é muito vago, traduz algumas linhas orientadoras mas depois não as operacionaliza. /¹²</p> <p>Acho-o demasiado sumário, deveria dar algumas orientações mais precisas, acabamos por nos sentir um bocado perdidos. /¹³</p> <p>É evidente que sabemos que o PCE e os PCT o operacionalizam, mas de qualquer das formas ele deveria de dar orientações mais concretas. /¹⁴</p> <p>(...) o PEE, nunca definiu concretamente como trabalhar este problema. /³²</p> <p>(...) se o projecto, enquanto projecto (documento), não for claro, não tiver estratégias claras acerca de como se deve actuar, não definir correctamente como vou responder aos problemas, este não poderá ter um grande contributo na escola. /⁷⁷</p> <p>(...) falhou no nosso projecto, não estava lá bem claro de que modo vai resolver os problemas. /⁷⁸</p>	<p>Clareza na orientação da acção</p>	<p>6</p>
<p>(...) deveria ter existido uma avaliação das estratégias utilizadas, se deram ou não resultado. /⁷⁹</p> <p>Não houve também uma avaliação correcta do actual PEE. /⁸⁰</p> <p>Se houvesse essa avaliação teríamos ido para a frente. /⁸¹</p> <p>Essa avaliação não existe, porque as pessoas têm receio do erro. /⁸²</p> <p>Têm receio de concluir que a estratégia utilizada não era a mais adequada. /⁸³</p>	<p>Necessidade de uma avaliação profícua</p>	<p>5</p>

CATEGORIA: Formas de interacção entre os professores e o seu impacto no PEE

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº U.R.
Subcategoria: Formas de interacção entre os professores		
<p>(...) desenvolvemos algumas estratégias e trabalho conjunto de elaboração de materiais para ultrapassar este problema. /³⁶</p> <p>Nos departamentos desenvolvemos algum trabalho colaborativo, não muito, mas algum. /⁵²</p> <p>(...) existem algumas articulações, alguma reflexão, mas ao nível da produção não existe trabalho colaborativo. /⁵³</p>	Partilha de ideias e de materiais	3
<p>Verificamos que um, ou outro professor constrói as suas planificações e materiais face ao PEE. /⁸⁶</p> <p>(...) é uma coisa que é feita individualmente, por cada um. /⁸⁷</p> <p>Falta o trabalho conjunto de todos os professores. /⁸⁸</p>	Trabalho individual no PEE	3
Subcategoria: Elementos facilitadores da cultura colaborativa		
<p>Cada um constrói os seus materiais intuitivamente, nunca houve uma equipa que em conjunto os construísse no sentido de resolver este problema. /⁴³</p> <p>Essa equipa poderia ser constituída por vários departamentos, no sentido de construir materiais, pois existem métodos de trabalho que são semelhantes apesar das especificidades dos departamentos. /⁴⁴</p> <p>Poderíamos por exemplo a nível da sala de estudo desenvolver esse tipo de trabalho. /⁵⁴</p> <p>Estas equipas deveriam ser multidisciplinares, ao nível dos departamentos. /⁹⁰</p> <p>De outra forma, não o conseguimos pôr o PEE em funcionamento. /⁹¹</p> <p>Essas equipas poderiam integrar o tempo não lectivo, por exemplo, as pessoas tinham duas horas por semana para se reunirem e reflectirem sobre os problemas e as estratégias implementadas. /⁹¹</p> <p>(...) actualmente, com as horas não lectivas, poderíamos utilizá-las para reuniões dessas equipas multidisciplinares. /⁹²</p>	Criação de equipas interdepartamentos	7
<p>(...) a componente não lectiva fosse utilizada na preparação e construção de materiais em conjunto pelos diversos professores tendo em conta este problemas. /⁴⁵</p> <p>Mas, no início do ano, verificámos que nos nossos horários não tinha sido contemplado qualquer tempo não lectivo para esse efeito. /⁴⁶</p> <p>O facto de termos de cumprir um horário não</p>	Horários não lectivos dos professores	5

<p>lectivo, poderia ser uma oportunidade para trabalharmos em conjunto. (...) /⁵⁵</p> <p>Um bom exemplo de que, quando temos tempo, funcionamos bem ao nível do trabalho conjunto, são as equipas do CP./⁹³ Estas reúnem semanalmente. /⁹⁴</p> <p>Têm duas horas no seu horário para tal, e o trabalho colaborativo desenvolvido tem sido óptimo. /⁹⁵</p>		
Subcategoria: Dificuldades/ constrangimentos à cultura de colaboração		
<p>(...) estamos todos encerrados numa sala de estudo onde nada fazemos, e poderíamos estar a desenvolver este tipo de trabalho./⁵⁰</p> <p>Na sala de estudo apenas nos podemos dedicar às actividades do POTE , é o cumprimento de uma deliberação que não responde às necessidades e interesses dos alunos./⁵¹</p> <p>(...) um grave problema para o trabalho colaborativo que é a sobrecarga de níveis. /⁵⁶</p> <p>O facto das pessoas terem tudo e mais alguma coisa impede o trabalho colaborativo./⁵⁷</p> <p>(...) muitos professores têm diversos níveis a trabalhar, o que se torna muito complicado para desenvolver trabalho colaborativo. /⁵⁸</p>	Intensificação do trabalho do professor	5
Subcategoria: Vantagens do trabalho colaborativo		
<p>Este tipo de trabalho é extremamente importante e nunca foi feito. /⁴⁷</p> <p>Não existe uma articulação entre os professores, uns ensinam de uma maneira e outros de outra./⁴⁸</p> <p>Se calhar, desta forma, não estamos a contribuir em conjunto para a resolução deste problema. /⁴⁹</p>	Maior articulação entre os professores	3

CATEGORIA: A reflexão entre os professores face ao PEE

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº U.R.
Subcategoria: Tipologia de prática reflexiva		
<p>As pessoas reflectem, mas individualmente, face às estratégias que cada um definiu para os problemas./⁸⁴</p> <p>Não existe reflexão conjunta e partilhada relativamente ao modo como cada um trabalha o projecto. /⁸⁵</p>	Reflexão individual	2
Subcategoria: Dificuldades/ constrangimentos à prática reflexiva		
<p>(...) se implementamos uma estratégia e os alunos continuam com insucesso, será que foi feita a análise das razões que levaram ao não</p>		

<p>funcionamento das estratégias definidas.^{/37} O problema é que nós não efectuamos avaliações em termos de processo, mas apenas avaliações finais de resultado.^{/40} (...) deveria ter existido uma avaliação das estratégias utilizadas, se deram ou não resultado.^{/79} Não houve também uma avaliação correcta do actual PEE.^{/80} Se houvesse essa avaliação teríamos ido para a frente.^{/81} Essa avaliação não existe, porque as pessoas têm receio do erro.^{/82} Têm receio de concluir que a estratégia utilizada não era a mais adequada.^{/83}</p>	<p>Ausência de reflexão sobre os processos</p>	<p>7</p>
--	--	----------

ANEXO 5

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Grupo Focal 1

Categorização dos dados da análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FACE AO PEE	Percepção do PEE	Instrumento de ritualização	5
		Ausência de discussão e reflexão	5
		Ausência de identidade de projecto	4
	Importância do PEE	Impacto na prática lectiva	2
Instrumento de autonomia		3	
Aspectos relevantes na fase da concepção, implementação e avaliação do PEE	Importância da discussão e reflexão conjunta Reflectir os problemas/ necessidades da escola Necessidade de envolvimento dos professores Necessidade de compreensão da mudança	Instrumento orientador da acção	2
		Importância da discussão e reflexão conjunta	10
		Reflectir os problemas/ necessidades da escola	5
		Necessidade de envolvimento dos professores	8
Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE	Mudança imposta do exterior Clareza na orientação da acção Falha no diagnóstico Necessidade de uma avaliação mais profícua Dificuldades nas relações interpessoais Falta de envolvimento Intensificação do trabalho do professor	Necessidade de compreensão da mudança	8
		Mudança imposta do exterior	1
		Clareza na orientação da acção	9
		Falha no diagnóstico	5
		Necessidade de uma avaliação mais profícua	5
		Dificuldades nas relações interpessoais	1
FALTA DE ENVOLVIMENTO INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR	Formas de interacção entre os professores	Falta de envolvimento	4
		Intensificação do trabalho do professor	2
		Planificação conjunta	3
		Trabalho conjunto na construção de materiais	2
ELEMENTOS FACILITADORES À CULTURA COLABORATIVA	O PEE enquanto documento orientador Formação Alteração do contexto organizacional Existência de um propósito comum Envolvimento/ partilha das decisões	O PEE enquanto documento orientador	2
		Formação	1
		Alteração do contexto organizacional	7
		Existência de um propósito comum	2
		Envolvimento/ partilha das decisões	6
EXISTÊNCIA DE PESSOAS COM	Existência de pessoas com		

	Dificuldades à cultura colaborativa	diferente sensibilidade Falta de tempo Carácter burocrático das reuniões Pressão e intensificação do trabalho do professor Falta de envolvimento nas decisões	4 4 4 7 17
	Vantagens do trabalho colaborativo	Maior rapidez no trabalho Aprendizagem profissional Maior criatividade no trabalho	2 4 4
A REFLEXÃO ENTRE OS PROFESSORES FACE AO PEE	Tipologia de prática reflexiva	Reflexão conjunta na construção da acção Ausência de reflexão crítica sobre o PEE	5 1
	Elementos facilitadores à prática reflexiva	Reflexão em pequeno grupo	5
	Dificuldades à prática reflexiva	Tempo e espaço como limitações Intensificação e pressões no trabalho do professor	2 3
	Vantagens da prática reflexiva	Aperfeiçoamento profissional	4

Grupo Focal 2

Categorização dos dados da análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FACE AO PEE	Percepção do PEE	Ausência de discussão e reflexão	8
		Desarticulação com os problemas/ necessidades e interesses da escola	8
		Instrumento de ritualização escolar	9
	Importância do PEE	Instrumento orientador da acção	1
	Aspectos relevantes na fase da concepção, implementação e avaliação do PEE	Importância da discussão e da reflexão conjunta	7
Importância da existência de uma equipa de reflexão no PEE		10	
Bloqueios e problemas à concepção e gestão do PEE	Necessidade de envolvimento dos professores na concepção e na implementação	7	
	Desarticulação entre as actividades e o PEE	5	
	Falta de motivação dos professores	7	
	Clareza na orientação da acção	6	
AS FORMAS DE INTERACÇÃO ENTRE OS PROFESSORES E O SEU IMPACTO NO PEE	Formas de interacção entre os professores	Necessidade de uma avaliação profícua	5
		Partilha de ideias e de materiais	3
	Elementos facilitadores à cultura colaborativa	Trabalho individual no PEE	3
		Criação de equipas interdepartamentos	7
	Dificuldades à cultura colaborativa	Horários não lectivos dos professores	5
Intensificação do trabalho do professor		5	
Vantagens do trabalho colaborativo	Maior articulação entre os professores	3	
A REFLEXÃO ENTRE OS	Tipologia de prática reflexiva	Reflexão individual	2
		Ausência de reflexão sobre os processos	7

A ENTREVISTA

ANEXO 1

GUIÃO DE ENTREVISTA

Será que o papel dos Departamentos, na concepção, gestão e avaliação do Projecto Educativo da Escola (PEE), facilita a cultura de colaboração e a prática reflexiva na escola?

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO</p>	<p>1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>a) Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho;</p> <p>b) Solicitar a colaboração do entrevistado;</p> <p>c) Assegurar o anonimato das opiniões</p> <p>d) Garantir informação sobre o resultado da investigação;</p> <p>e) Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>1. Conhecer a percepção dos professores sobre os modos mais adequados de intervenção do Departamento no processo de concepção e implementação do PEE</p> <p>2. Conhecer a percepção dos professores sobre o modo de intervenção do Departamento no processo de concepção e implementação do PEE</p>	<p>Solicitar ao professor:</p> <p>a) Descrição dos modos de intervenção do Departamento no processo de concepção e implementação do PEE.</p> <p>b) Descrição de quais os bloqueios e problemas com que se depara o Departamento no processo de concepção e implementação do PEE</p> <p>c) Que se pronuncie sobre as implicações do PEE no trabalho desenvolvido pelo Departamento</p> <p>d) Quais os de actuação dos departamentos mais adequados, à concepção e implementação do PEE</p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO</p>	<p>1. Conhecer a percepção dos professores sobre o trabalho colaborativo e reflexivo, entre os professores, no processo de concepção e implementação do PEE,</p>	<p>Solicitar ao professor que no processo de concepção, realização e avaliação do PEE pelo Departamento:</p> <p>a) Descreva as formas de interacção entre os professores;</p>

<p>PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>intra e extra departamento</p> <p>2. Conhecer a percepção dos professores sobre os processos de colaboração e de reflexão mais adequados à concepção e implementação do PEE</p> <p>3. Conhecer a percepção dos professores sobre os elementos facilitadores e ou impeditivos da cultura colaborativa</p> <p>4. Conhecer a percepção dos professores sobre os efeitos da tipologia de reflexão na cultura de colaboração.</p>	<p>b) Descreva a tipologia de reflexão, entre os professores;</p> <p>c) Indique os aspectos facilitadores e ou dificuldades / constrngimentos à cultura colaborativa e à prática reflexiva</p> <p>d) Se posicione sobre como os Departamentos poderiam incentivar o trabalho colaborativo e reflexivo, entre os professores;</p> <p>e) Se posicione sobre o papel das lideranças na dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo</p> <p>f)Identifique a tipologia de reflexão necessária ao processo de processo de concepção, realização e avaliação do PEE, de modo a potenciar culturas de colaboração,</p> <p>g) Se pronuncie acerca do impacto das práticas colaborativas e reflexivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No seu trabalho em particular; • Nas suas relações com os outros professores, • Na escola em geral.
--	---	--

ANEXO 2

PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS

Professor (A)

P.1 – Gostaria que me descrevesse qual a intervenção do seu Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.1 – No processo de concepção, que se está a desenvolver actualmente para elaboração do novo PEE, os departamentos acabaram por ter um papel quase que indicativo.¹

Participação
indicativa

Na minha opinião, o processo não foi tão interventivo como seria desejável.² O facto das pessoas não se sentirem elementos interventivos na concepção do PEE pode também tirar-lhes a participação na implementação do projecto.³

Necessidade de
maior
intervenção

O que acontece é que a concepção acaba por funcionar, muitas das vezes, um bocado à pressa. A falta de tempo para reuniões, com que se depara a secção responsável pela concepção do novo PEE, leva a que as coisas não decorram como se tinha planeado fazer.⁴

Condicionada
pelo tempo

Tínhamos previsto, numa primeira fase efectuar nos departamentos um levantamento dos problemas, prioridades, potencialidades e requisitos da escola; para numa segunda fase, elaborarmos um questionário com base nesse levantamento e levar de novo aos departamentos, contudo acabámos por nos deparar com falta de tempo.⁵

O ano lectivo está a terminar e agora apenas é possível inquirir os alunos e os encarregados de educação e funcionários de modo a estes participarem no projecto, porque o projecto também deve contar com a participação dos pais e dos alunos.⁶

Necessidade de
maior
intervenção

Talvez seja possível inquirir apenas alguns professores, mas não sei, pois o ano lectivo está a acabar e os próprios professores tem cada vez menos tempo para se dedicar a isso, pois começam as reuniões de avaliação, os outros trabalhos de fim de ano e depois é complicado arranjar tempo.⁷

Condicionada
pelo tempo

No departamento efectuou-se um levantamento das várias áreas onde vai

Participação

<p>incidir o projecto, nomeadamente, os problemas que afectam a escola, as potencialidades que podemos utilizar etc./⁸</p>	<p>indicativa</p>
<p>O nosso departamento efectuou, esse levantamento, numa reunião, houve departamentos que o efectuaram em duas reuniões./⁹</p>	<p>Necessidade de maior intervenção</p>
<p>Na secção, se calhar, precisávamos de mais tempo para que fosse mais minucioso ter mais elementos palpáveis para depois partir para o projecto./¹⁰</p>	<p>Condicionada pelo tempo</p>
<p>Nesta fase, o objectivo inicial passou pelo levantamento de alguns aspectos, os quais a secção tentou priorizar, dada a experiência de alguns elementos da secção relativamente ao projecto anterior. Procurou-se reduzir as áreas de intervenção do PEE, de modo a que possa ser mais efectivo o tratamento que posteriormente lhe possamos dar./¹¹</p>	<p>Participação indicativa</p>
<p>O departamento teve apenas uma intervenção de auscultação dessas situações./¹²</p>	
<p>Na minha opinião, não foi suficiente deveria ser mais participada./¹³</p>	
<p>Depois de ter sido efectuado o primeiro diagnóstico nos diversos departamentos, provavelmente, esse levantamento deveria ter sido levado aos departamentos, para que as opiniões de diversos departamentos fossem cruzadas e, para que os departamentos definissem, eles próprios, as principais áreas de intervenção./¹⁴</p>	<p>Necessidade de maior intervenção</p>
<p>Porque, o facto de ser a secção a efectuar essa definição (três ou quatro pessoas), é diferente de se tivesse sido efectuado por todos os departamentos. /¹⁵</p>	
<p>Até porque poderia, se calhar, ter existido alteração de prioridades entre os diversos departamentos, se tivessem visto as opiniões dos outros talvez pensassem de outra forma. Acho que precisava de mais debate e envolvimento das pessoas, pois depois corremos o risco das pessoas não se reverem no projecto./¹⁶</p>	
<p>A implementação do projecto vigente acaba por ser uma implementação superficial, /¹⁷</p>	<p>Implementação superficial</p>
<p>utilizamos o projecto nas planificações, nas metodologias de sala de aula, mas na prática, ao longo do ano, não há grande incidência ou discussão relativamente ao que está a ser feito. /¹⁸</p>	<p>Ausência de discussão sobre práticas e oPEE</p>

No ano lectivo anterior, ainda, havia uma grelha para preenchermos sobre as metodologias que tinham sido aplicadas; este ano nem isso foi feito, não saíram nenhuma directrizes para isso. /¹⁹

Não sei, se é pelo facto de estar a sair o novo PEE que o velho ficou um bocado esquecido. /²⁰

Implementação superficial

P.2 – Quais os bloqueios e problemas com que se confronta o Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.2 – Os bloqueios passam essencialmente pela gestão do tempo que os professores têm hoje em dia. /²¹

Escassez de tempo para colaboração e reflexão

Nós temos reuniões uma vez por semana (às quartas feiras) e, há reuniões de tudo, dos CEFs, de directores de turma, de grupo e, muitas das vezes, as reuniões de departamento são nas vagas que existem entre essas reuniões. /²²

Para haver uma correcta implementação e envolvimento no PEE, as pessoas têm de reunir mais vezes, tem de haver mais diálogo, tem de existir uma avaliação do que se está a fazer, têm de ser propostas actividades que respondam aos objectivos do projecto. /²³

Para que isso aconteça é necessário tempo, é necessário criar situações em que possa haver diálogo, confronto, discussão pois sem isso não é possível haver PEE. /²⁴

Actualmente as pessoas estão limitadas em termos de tempo de modo a que se possa desenvolver esse trabalho. /²⁵

Nas reuniões formais talvez seja complicado desenvolver o PEE. /²⁶

Provavelmente teriam de haver reuniões específicas para discussão sobre o PEE. /²⁷

Condicionado pelo desenvolvimento das reuniões formais

Seria razoável a existência de pelo menos uma reunião por período para discussão e acompanhamento do PEE, pois nas reuniões ordinárias de departamento acabamos por ter uma ordem de trabalhos com quatro ou cinco pontos agendados, /²⁸

o que torna impossível analisar e discutir o PEE como o deveríamos

fazer, atendendo a que a reunião de departamento têm no máximo a duração de duas horas. /²⁹

Acho que deveriam de haver reuniões específicas para o PEE. /³⁰

Até nesta fase da concepção teríamos tido melhores resultados se tivéssemos efectuado uma reunião específica nos departamentos para análise e discussão do diagnóstico efectuado. /³¹

P.3 – Quais deverão ser, na sua opinião, os modos mais adequados de actuação dos Departamentos no processo de concepção e gestão do PEE?

R.3 - A concepção do novo PEE está a decorrer e neste momento não sabemos se é possível fazer uma nova auscultação aos professores através de um inquérito, uma vez que o tempo é curto, o que eu acho que seria importante. /³²

Necessidade de partilha de envolvimento

Na minha óptica, acho que deveria haver uma reunião específica de departamentos para se discutir a síntese do que se obteve nas reuniões dos departamentos sobre o diagnóstico. /³³

Nessa reunião deveriam ser novamente falados, discutidos e priorizados os problemas/ acções de modo a avançarmos no PEE. /³⁴

O departamento acaba por ter um papel importante porque depois acaba por ser a estrutura que, ao colaborar na concepção, também tem uma certa responsabilidade na implementação, /³⁵

pois se assim não acontecer depois os professores sentir-se-ão um bocado alheados relativamente ao PEE uma vez que não participaram na concepção acabam por não se identificar com o projecto e não encontram grande sentido para a sua implementação. /³⁶

Na implementação do PEE é importante, nos departamentos, este ser mais abordado do que tem sido até agora. /³⁷

Trabalho sistemático no PEE

Para além disso, os departamentos devem ter uma acção palpável e visível sobre os objectivos do PEE. /³⁸

Ele deverá ser focado não só nas planificações, mas também nas actividades que possam ser desenvolvidas na escola, procurando ir, também, ao encontro das necessidades dos alunos e dos pais. /³⁹

Se esse processo não for desenvolvido de uma forma mais sistemática nos departamentos será complicado funcionar dentro da escola./⁴⁰

O coordenador deverá ter um papel mais interventivo, divulgando mais o PEE /⁴¹

Importância do papel do coordenador

ou fazendo com que ele esteja presente nas próprias reuniões do departamento mesmo que elas não sejam específicas para trabalhar o projecto, /⁴²

fazendo um alerta da importância do utilizar do PEE a todos os níveis, desde as planificações, até às actividades curriculares e extracurriculares a desenvolver. /⁴³

É necessário existir também uma participação da parte dos professores dentro do departamento, pois não passa apenas pelo coordenador. /⁴⁴

Necessidade de partilha de envolvimento

Para envolver os professores poderíamos, por exemplo, efectuar pelo menos uma vez por período uma reunião de departamento específica sobre o PEE /⁴⁴

Reorganização do modo de trabalho

de modo a que dessa reunião saísse algo que pudesse ir ao conselho pedagógico, para que este fizesse um acompanhamento mais efectivo do que fez este ano. /⁴⁵

Um projecto é sempre um processo em evolução, o que pressupõe discussão, até porque a reformulação implica sempre a colaboração e a discussão. /⁴⁶ Um projecto é sempre interdisciplinar e intradisciplinar deverá haver uma relação inter-departamentos, o que poderá ser feito no conselho pedagógico ou nas reuniões das secções do conselho pedagógico. /⁴⁷

Essas secções poderiam desenvolver sessões de debate específicas sobre o PEE, /⁴⁸

contando com outros intervenientes que tivessem uma intervenção específica no projecto, não se cingindo apenas aos coordenadores, mas a outros professores que pudessem ter um papel interventivo na escola. /⁴⁹

Não podemos esquecer que o projecto é da comunidade educativa na sua totalidade/⁵⁰

P.4 – Gostaria que me descrevesse, no seu Departamento, quais deverão

ser, na sua opinião, as formas de interacção entre os professores, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.4 – O trabalho colaborativo do departamento é na parte da planificação das actividades, que depois acaba por funcionar um bocado individual, porque existem casos em que apenas um professor é que dá um nível, nesses casos acaba por ser o próprio professor a fazer a planificação. /⁵¹ A interacção entre os professores é limitada pois cada um tem um determinado nível. /⁵²

Limitada pelo individualismo estratégico e constringido

As pessoas passam muito tempo nas escolas, mas acabam por não desenvolver esse trabalho, ou porque não existem locais onde possam trabalhar, ou porque não existem recursos disponíveis, /⁵³

ou porque aparecem outras actividades burocráticas pelo meio, /⁵⁴

e assim, o tempo que se passa na escola não é utilizado para o trabalho colaborativo que se possa desenvolver, em que duas cabeças possam realizar mais do que uma, muitas das vezes, não acontece devido a essas situações. /⁵⁵

Depois do tempo que já passam na escola, as pessoas não estão receptivas para disponibilizar mais tempo para estar na escola, /⁵⁶

Interacção limitada pela gestão do tempo

até porque sabemos que isso não é compensado, sentimos isso este ano, o que acaba por desmotivar, desincentivar e desmobilizar os professores. /⁵⁷

Isso limita um bocado a acção colaborativa dos professores na escola, o que na minha opinião faz falta à escola. /⁵⁸

Acho que o PEE pode ser o fio condutor da organização da colaboração entre os professores na escola, e nos departamentos para que possam desenvolver actividades que vão ao encontro do projecto. /⁵⁹

PEE dinamizador da colaboração

No departamento deveria haver mais envolvimento das pessoas nas actividades, pois existem sempre aquelas pessoas que não se conseguem envolver. /⁶⁰

Contudo se tiveram um papel mais interventivo no projecto talvez possa haver esse envolvimento. /⁶¹

P.5 – Gostaria que me descrevesse, que tipo de reflexão é efectuado entre

os professores no seu Departamento, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

Reflexão superficial

R.5 – Uma reflexão superficial ligeira, pois o projecto não é falado e discutido /⁶²

P.6 – Quais os aspectos facilitadores e ou dificuldades/ constrangimentos à construção de uma cultura de colaboração?

R.6 – Um dos principais aspectos facilitadores é as pessoas sentirem-se envolvidas no projecto. /⁶³

Envolvimento no PEE

Depois, poderíamos ter um grupo de professores na escola que, nas horas não lectivas, desenvolvesse reflexão sobre o projecto, efectuasse um acompanhamento e uma avaliação mais activa do projecto. /⁶⁴

Nova estrutura organizacional

Poderia haver uma secção, um grupo de professores da escola, que trabalhasse efectivamente a reflexão sobre o PEE. /⁶⁵

As dificuldades que encontro e que já referi, é a tendência que todos nós temos em fazer o nosso trabalho de forma individual. Temos instituída em nós a cultura do despachar, quando está agendada uma reunião referimos sempre “que chatice mais uma”. /⁶⁶

Pressões e intensificação do trabalho do professor

E por outro lado, as novas medidas tomadas a nível superior e que têm surgido nas escolas acentuam essa cultura do individualismo dos professores. /⁶⁷

P.7 – Na sua opinião qual a tipologia de reflexão mais adequada ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.7 – A filosofia de base do PEE é ele ser o fio orientador da acção da escola, logo toda a reflexão que possa existir entre os professores terá de ter sempre como base o projecto. /⁶⁸ Terá de ser ele a conduzir toda a reflexão que possa existir no departamento, sentido de averiguar o porquê das coisas, como poderíamos ter agido. /⁶⁹

Reflexão orientada pelo PEE

P.8 – Quais os aspectos que considera mais importantes ao nível das

lideranças, no Departamento, de forma a potenciar a prática reflexiva e o trabalho colaborativo entre os professores?

R.8 – A liderança passa pela capacidade de relacionamento humano, passa pela gestão das relações humanas, /⁷⁰

ela deverá ser democrática mas responsável. /⁷¹

A liderança deve contar também com a disponibilidade dos professores para desenvolver as actividades necessárias. /⁷²

O facto de existir um coordenador de departamento não implica que tenha que ser ele obrigatoriamente a decidir, o que se vai fazer ou, a liderar determinadas actividades do departamento. /⁷³

Poderão dentro do departamento existir outros professores que sejam líderes em determinadas matérias, e que em consequência poderão dentro do departamento dinamizar determinadas actividades, /⁷⁴

cabendo ao coordenador colaborar com esses professores. /⁷⁵

Acho que os departamentos só funcionarão nessa perspectiva de colaboração, em que o coordenador é apenas o líder institucional que depois servirá de ligação com outros sectores institucionais da escola, nomeadamente o conselho pedagógico. /⁷⁶

O departamento para funcionar tem de haver uma disponibilidade de todos os professores e que todos colaborem dentro do departamento com o coordenador. /⁷⁷

P.9 – Identifique as mudanças que poderão resultar da existência de uma prática reflexiva e do trabalho conjunto entre os professores, tendo o PEE como fio orientador da acção

R.9 – Se o PEE for o fio orientador todo o meu trabalho deverá ir ao encontro dos objectivos principais do projecto. /⁷⁸

Na nossa actividade, nós temos um papel especial na resolução dos problemas, logo terá de passar por desenvolvermos acções que procurem ir ao encontro desses problemas. /⁷⁹

Dentro do departamento, nas interacções entre os professores, terá de

Capacidade de relacionamento

Liderança partilhada e em colaboração

Diferente organização do trabalho do professor

Maior colaboração entre os

haver uma maior abertura para desenvolvermos estratégias comuns, pois sendo o PEE o fio orientador já passamos para uma fase em que não é possível desenvolvermos um papel individual. /⁸⁰

Passa por um maior acompanhamento por parte dos professores do departamento, por mais reuniões informais de trabalho, por uma maior discussão e reflexão. /⁸¹

Daí a importância da tal comissão de acompanhamento da implementação do PEE na dinamização da discussão e da reflexão nos departamentos. /⁸²

Esta comissão deveria periodicamente reflectir sobre a intervenção dos professores em actividades que vão de encontro aos problemas do PEE, reflectir sobre a envolvimento da escola no projecto e caso não haja envolvimento analisar porque razão não existe. /⁸³

Esta comissão poderá ser formada por professores dos diversos departamentos, pelo presidente do conselho pedagógico e também por alunos e pais. /⁸⁵

Na escola em geral se o PEE fosse o fio orientador haveria um envolvimento de todos na escola, não só dos professores, mas, também, dos alunos. /⁸⁶

Professores
Necessidade de nova estrutura organizacional

Maior envolvimento

Professor (B)

P.1 – Gostaria que me descrevesse qual a intervenção do seu Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.1 – Presentemente encontramos-nos na fase de concepção do novo PEE e tanto quanto sei apenas no diagnóstico. /¹

Participação no diagnóstico

Numa reunião de departamento foi pedido aos professores, que com base num documento identificassem áreas/ aspectos relativamente a problemas, potencialidades, prioridades e requisitos existentes na escola. /²

O preenchimento do documento foi efectuado em plenário, numa reunião formal. /³

Participaram os professores que quiseram, foram registados alguns aspectos. /⁴

Participação reservada

Contudo as pessoas tendem a misturar vertentes que têm a ver com o funcionamento da escola, com os problemas da escola em termos de PEE. /⁴

Dispersão entre aspectos técnicos administrativos e os problemas do PEE

O documento era extenso e, atendendo à importância do PEE, acho que não deveria ter sido implementado daquela forma. /⁵

Desenvolvimento condicionado pela reunião formal

Deveria ter sido discutido em grupos mais pequenos e depois apresentadas e discutidas as conclusões no departamento. /⁶

O facto de ter sido elaborado numa reunião formal não beneficia em nada o processo nem explora as potencialidades que o documento oferecia. /⁷

Na minha opinião, uma reunião para discutir este tipo de questões requeria mais tempo. /⁸

Depois desse trabalho, o departamento não teve qualquer informação sobre os passos seguintes, o que está a ser feito, em que ponto se encontra, qual o resultado desse diagnóstico. /⁹

Falta de informação sobre o processo

Nos anos anteriores, no que se refere à implementação do PEE, recordo-me que o departamento se pronunciava em diversos momentos, nomeadamente, havia sempre a preocupação de relembrar o PEE nas reuniões de grupo e de departamento /¹⁰

Ausência de envolvimento

e, de verificar se havia consonância entre a actividade ou projecto (actividades curriculares e extracurriculares) e o problema do PEE que tinha sido escolhido para trabalhar. /¹¹

Ausência de relação das actividades com o PEE

Na avaliação intermédia e final, também havia esse cuidado./¹²

Nessa altura criou-se, nos departamentos, alguma disciplina em termos da dependência das actividades relativamente ao diagnóstico do PEE, o que, actualmente, acho que se perdeu. /¹³

Parece-me que a implementação deveria ser bastante melhorada, talvez reduzindo os problemas a trabalhar, mas sem perder os objectivos que estão definidos para o PEE. /¹⁴

Presentemente, não me recordo de, no ano transacto, termos efectuado avaliação intermédia ou final do PEE. /¹⁵

Ausência de envolvimento

Actualmente a missão do projecto não é relembrada nos departamentos e, ao não ser relembrada, facilmente acaba por se perder. /¹⁶

P.2 – Quais os bloqueios e problemas com que se confronta o Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.2 – Na concepção do novo PEE julgo que já referi quais os bloqueios do processo em que os professores participaram até ao momento. /¹⁷

Condicionado pelo desenvolvimento das reuniões formais

Na implementação do anterior PEE, ainda em vigência, um dos principais bloqueios é que nem sempre existe uma ligação entre aquilo que se pretende em termos dos objectivos do PEE e as actividades que se desenvolvem. /¹⁸

Dificuldade de conciliação das actividades com o PEE

Fazem-se actividades só porque existe a tradição, fica bem e dá visibilidade à disciplina ou aos grupos. /¹⁹

Não existe uma motivação e uma fundamentação para as actividades que tenha realmente a ver com o PEE. /²⁰

Além disso, existem também dificuldades de comunicação e de relacionamento interpessoal, por vezes devido a situações que não têm a ver com o departamento e outras vezes por incompatibilidades de temperamento, ou de postura face à escola, o que acaba por causar alguma clivagem entre os grupos disciplinares./²¹

Comunicação e relacionamento interpessoal

O espírito de departamento perdeu-se, existiu no início, aquando da

implementação dos departamentos, mas depois começaram a surgir alguns conflitos entre os grupos. /²²

Para além disto, nas reuniões formais as questões são abordadas com alguma superficialidade, apenas para cumprir a ordem de trabalhos. /²³

Condicionado pelo desenvolvimento das reuniões formais

P.3 – Quais deverão ser, na sua opinião, os modos de actuação dos Departamentos no processo de concepção e gestão do PEE?

R.3 – Em primeiro lugar, na fase da concepção, deveria haver uma orientação clara em relação ao diagnóstico. /²⁴

Necessidade de partilha / envolvimento

O departamento deveria ter conhecimento de como o processo se está a desenrolar, /²⁵

deveria acompanhar as sugestões que efectuou e que os outros departamentos efectuaram, /²⁶

e se necessário intervir no processo. /²⁷

Além disso dever-se-ia reformular o modo de trabalho do departamento. Em vez de plenário em reuniões formais, poder-se-ia funcionar em pequenos grupos de duas a três pessoas, /²⁸

Reorganização do modo de trabalho

essencialmente nos assuntos que requerem maior reflexão, e só depois se discutiriam as conclusões no departamento. /²⁹

Importância da reflexão na, sobre e pela escola

O departamento deve continuar a ter um papel interventor na concepção do PEE, pois se deu sugestões, também pode ter ideias concretas de como operacionalizar essas sugestões. /³⁰

Necessidade de partilha/ envolvimento

Na implementação do PEE deveria haver orientações claras sobre a pertinência das actividades, quer curriculares, quer extra curriculares. /³¹

Necessidade de orientação para o PEE

Deveríamos reflectir de uma forma clara e profunda sobre a razão porque devemos fazer e para quê. /³²

No fundo trata-se de inverter o que fazemos agora, ou seja, em vez de pensarmos as actividades, pensarmos “para quê” e “porquê”, e depois a partir daí surgir a actividade. /³³

Importância da reflexão e discussão

No que se refere à dinâmica de funcionamento do departamento, numa primeira fase, as prioridades do PEE deveriam ser discutidas em plenário, em reunião formal. Em termos de propostas de actividades, talvez fosse

Reorganização do modo de trabalho

melhor reflectir-se em reuniões informais. /³⁴

Contudo, teriam de ser discutidas novamente as diversas propostas no departamento, de modo a levar as pessoas a colaborarem. /³⁵

Não podemos esquecer a necessidade de ligação dos departamentos com as intervenções a nível das turmas. Apesar dos problemas das turmas serem discutidos nos conselhos de turma, podemos, a nível de departamento, analisar como deveríamos proceder a nível disciplinar, no caso de cada turma. /³⁶

A relação interdepartamentos concretiza-se a nível dos trabalhos no conselho de turma, porque são as diversas disciplinas a trabalhar o problema da turma, tendo em conta os objectivos do PEE. /³⁷

O coordenador deverá ser a pessoa que, antes da reunião, formal ou informal, pensa nas coisas com maior profundidade do que as outras pessoas. /³⁸

Só assim, conseguirá orientar a reunião, cultivar a reflexão, aceitar sugestões, propor a discussão e sistematizar conclusões. /³⁹

Presentemente, o papel do coordenador resume-se, muitas das vezes, a um papel burocrático. /⁴⁰ O coordenador não consegue cultivar a reflexão, mas também não é ajudado no seu trabalho, quer a nível do Conselho Pedagógico, ou do Conselho Executivo, quer pelo próprio departamento. /⁴¹

P.4 – Gostaria que me descrevesse, no seu Departamento, quais deverão ser, na sua opinião, as formas de interacção entre os professores, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.4 – Na fase da concepção e da implementação, o tipo de interacção entre os professores deveria ser em pequeno grupo, em determinadas fases, nomeadamente, quando é necessário uma reflexão mais cuidada. /⁴¹ Teríamos toda a vantagem em promover, num primeiro momento, o trabalho em pequenos grupos, e posteriormente alargar essa reflexão e discussão ao departamento. /⁴²

Até porque com a introdução de novas formas de aprendizagens,

Necessidade de partilha /
envolvimento

Importância de uma liderança efectiva

Trabalho colaborativo em pequeno grupo

concretamente ao nível das novas tecnologias, como por exemplo, a dinamização de blogs, trabalho em plataformas de aprendizagem, os professores encontram-se em níveis muito diferentes, daí que seja profícuo pensar nessas aprendizagens através do trabalho em conjunto. /⁴³

Este intercâmbio é fundamental para as aprendizagens dos alunos pois, caso contrário, uns não fazem nada pois têm o professor A, enquanto outros trabalham nessas novas tecnologias porque têm o professor B. /⁴⁴

Importância das tecnologias na promoção da colaboração

Através do trabalho conjunto (2 a 3 pessoas que poderão ser de grupos diferentes) podemos pensar em trabalhos concretos, para turmas em concreto, relacionados com conteúdos, com pesquisa ou com actividades. /⁴⁵

Trabalho colaborativo em pequeno grupo

Estas novas formas de trabalho só serão possíveis através do trabalho colaborativo. /⁴⁶

Importância das tecnologias na promoção da colaboração

P.5 – Gostaria que me descrevesse, que tipo de reflexão é efectuado entre os professores no seu Departamento, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.5 – A reflexão que existe é pouco sistematizada, talvez isto seja defeito meu, porque gosto de descrever e organizar tudo em pormenor. /⁴⁷ Acho que existem contributos valiosos, mas a discussão não é bem conduzida /⁴⁸. Perdem-se algumas ideias importantes, /⁴⁹

Reflexão não organizada

e desenvolvem-se outras que têm mais a ver com o funcionamento administrativo da escola em si. /⁵⁰

Apesar de, por vezes, existirem intervenções importantes, elas não são valorizadas, não lhes é dada importância, /⁵¹

as pessoas não vêm resultados, /⁵²

não lhes é dado feedback das suas intervenções e das reflexões. /⁵³

Ausência de feedback nas reflexões

A reflexão em torno do PEE tem passado apenas por referir se a actividade correu bem ou mal, é superficial, pois perdeu-se o ponto de partida dos problemas do PEE. /⁵⁴

Reflexão superficial na implementação do PEE

Já não se faz a avaliação das actividades desenvolvidas em relação aos objectivos do PEE. /⁵⁵

P.6 – Quais os aspectos facilitadores e ou dificuldades/ constrangimentos à construção de uma cultura de colaboração?

R.6– Há dois aspectos que poderão facilitar a colaboração, um deles é a cedência e a partilha de informação, /⁵⁶
o outro é alterar as formas de interacção. /⁵⁷
Apesar de não podermos mudar a maneira de ser das pessoas, podemos tentar mudar as estratégias ou as formas de trabalho/⁵⁸
e podemos pôr as pessoas a trabalhar, duas a duas, ou três a três, sugerindo no departamento esse tipo de trabalho informal. /⁵⁹
Os bloqueios que encontro são, por exemplo, verificar-se no departamento um certo contorno de questões que se prevêem ser polémicas ou trabalhosas; /⁶⁰
não se colocam à discussão assuntos que poderão gerar discordância em relação às decisões já tomadas, /⁶¹
esses temas são apresentados como se fossem decisões já tomadas de modo definitivo, quando por vezes deveriam ser partilhados e debatidos pelo departamento. /⁶²
Nestas questões o coordenador tem um papel fundamental, pois muitas questões escapam à intervenção dos próprios professores. /⁶³
Se calhar isso acontece porque se têm de cumprir calendário, aprovar rapidamente, estar feito, passa mais pelo aspecto burocrático. /⁶⁴

Partilha de materiais

Alteração do contexto organizativo

Ausência de partilha de decisões

Liderança gerencialista

P.7 – Na sua opinião qual a tipologia de reflexão mais adequada ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.7 – A tipologia de reflexão mais adequada passa por ser orientada em termos de coisas concretas, tomando sempre como base os problemas do PEE a trabalhar, analisar as causas e verificar os resultados. /⁶⁵
Quantificar os resultados é difícil, deverá haver uma reflexão mais aprofundada. /⁶⁶
Muitas vezes interrogo-me se ter grelhas elaboradas e muito estruturadas

Reflexão orientada pelo PEE

Falta de eficiência da reflexão técnica

para os professores preencherem será benéfico e facilitador da reflexão.⁶⁷

Não poderíamos desenvolver outro tipo de reflexão, como por exemplo efectuarmos sessões informais de reflexão em que existisse um moderador (o coordenador por exemplo) e um secretário para registar os aspectos relevantes da discussão?⁶⁸

Reflexão em grupo focal

Dá mais trabalho e na prática não é muito operacional, mas talvez a avaliação em torno do PEE fosse mais profícua.⁶⁹

Em vez de reduzirmos tudo a documentos, talvez devêssemos fazer uma análise mais qualitativa.⁷⁰

P.8 - Quais os aspectos que considera mais importantes ao nível das lideranças, no Departamento, de forma a potenciar a prática reflexiva e o trabalho colaborativo entre os professores?

R.8 – Existem questões que têm a ver com o próprio perfil do coordenador e isso é difícil de mudar. Contudo existem maneiras de contornar ou valorizar esse perfil.⁷¹

Personalidade do líder

A formação ao nível das lideranças formais é importante, de modo a facilitar o desenvolvimento de determinadas competências.⁷²

Importância da formação

Julgo que um modo de potenciar essa liderança seria o coordenador fazer “trabalho de casa”, trabalhando com outras pessoas do departamento, no sentido de as envolver nos assuntos antes da reunião formal.⁷³

Valorização e envolvimento dos professores

Desta forma, ao envolver, antecipadamente, os outros, no decurso das reuniões já poderia contar com a sua atitude cooperante,⁷⁴

pois elas já se sentiriam envolvidas e seriam conduzidas a participar e apoiar o líder.⁷⁵

P.9 – Identifique as mudanças que poderão resultar da existência de uma prática reflexiva e do trabalho conjunto entre os professores, em torno do PEE como fio orientador da acção

R.9- Talvez se verificasse uma sistematização entre aquilo que faço e a missão e objectivos da escola.⁷⁶

Ligação entre os objectivos pessoais com os objectivos da

<p>Na relação com os outros, dentro do departamento, o PEE, enquanto fio orientador, poderia ajudar a cruzar os planos de trabalho, pois existem actividades que podem ser transversais e até comuns. /⁷⁷</p>	<p>escola Dinamização do trabalho colaborativo</p>
<p>Aliás, se o PEE fosse o fio condutor da escola, teria de haver obrigatoriamente um trabalho mais colaborativo entre as pessoas. /⁷⁸</p>	
<p>A mudança desejável seria haver uma consonância entre a forma de intervenção das diversas estruturas, de modo a que aquilo que cada um fizesse não entrasse em contradição, mas fosse de algum modo complementar ou reforçasse o trabalho dos outros. /⁷⁹</p>	<p>Alteração da estrutura organizacional</p>
<p>Deveria existir comunicação horizontal e vertical. /⁸⁰</p>	
<p>A colaboração entre coordenadores de departamento é bastante importante, /⁸¹</p>	
<p>mas para além desse trabalho conjunto entre coordenadores, também, numa vertente informal, poderia formar-se uma “plataforma” de trabalho entre diversos professores dos diversos departamentos e coordenadores. /⁸²</p>	
<p>Mas como não tem enquadramento legal, julgo que na escola que temos actualmente não seria permitido. /⁸³</p>	<p>Necessidade de ligação entre a voz e a visão</p>

Professor (C)

P.1 – Gostaria que me descrevesse qual a intervenção do seu Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.1- No que se refere à concepção do novo PEE, fizemos uma reunião, com base numa grelha distribuída antecipadamente pelo grupo responsável pela concepção do PEE, para levantamento de propostas do departamento sobre problemas, prioridades, potencialidades e requisitos da escola para o novo PEE. /¹

Participação no diagnóstico

Nessa reunião talvez o processo pudesse ter sido conduzido de outra forma, ter sido preparado antecipadamente/²

Condicionado pela agenda da reunião formal

, pois na reunião o tempo acabou por ser limitado, não tivemos tempo para fazer muito mais./³

Alguns departamentos ainda conseguiram fazer duas sessões, nós fizemos apenas numa. /⁴

Na minha opinião o processo poderia ter sido desenvolvido em duas fases: uma primeira fase para as pessoas reflectirem em grupo, e outra para discussão global. /⁵

Necessidade de maior reflexão e envolvimento

Não houve uma reflexão pois não houve tempo. /⁶

Penso que da forma como se desenvolveu foi mais um desabafo das pressões que sentimos este ano e talvez houvessem outros problemas que pudessem ser abordados. /⁷

Limitado pela escassez de tempo e pressões

Devido à limitação do tempo e à pressão para efectuarmos o levantamento não houve tempo para reflectirmos mais profundamente. /⁸

No que se refere à implementação do PEE anterior, todas as actividades obedeciam às orientações do PEE./⁹

Desarticulação com as práticas

Neste momento diria que o PEE já está ultrapassado e à medida que o tempo passa as pessoas esquecem-no um pouco. /¹⁰

No entanto, nos anos anteriores, nós tínhamos essa orientação e trabalhávamos de acordo com essas orientações. /¹¹

Tínhamos as grelhas para trabalho em sala de aula, para as actividades extra curriculares e fazíamos a avaliação do PEE, tentávamos reger-nos pelo PEE. /¹²

Ultimamente o PEE, pelo facto de estar a chegar ao fim da sua vigência, foi um pouco abandonado. /¹³

Haviam actividades que já se tornavam cansativas e não eram pertinentes./¹⁴

Neste momento como estamos a repensar o novo PEE, o anterior PEE ficou parado e, acabou por ficar mais esquecido. /¹⁵

Ausência de sentido no PEE

P.2 – Quais os bloqueios e problemas com que se confronta o Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.2 – Para além do tempo, /¹⁶

existe o problema da disponibilidade das pessoas as quais acabam por estar sempre muito sobrecarregadas. /¹⁷

No se refere, ao papel dos departamentos, na concepção, neste momento, julgo que os departamentos estão um pouco esquecidos. /¹⁸ Os professores manifestaram-se numa reunião, na qual foi solicitado o preenchimento de uma grelha e, pronto está feito. /¹⁹

Não sei, se, desta forma, as pessoas se sentirão envolvidas no PEE, /²⁰ pois o seu papel na concepção passou apenas por uma curta sessão de trabalho, no decorrer de uma agenda da reunião. /²¹

Contudo, acho que não é culpa de ninguém a não ser do factor tempo. /²²

Escassez de tempo/intensificação do trabalho

Falta de envolvimento

Escassez de tempo/intensificação do trabalho

P.3 – Quais deverão ser, na sua opinião, os modos de actuação dos Departamentos no processo de concepção e gestão do PEE?

R.3 - No processo de concepção, a grelha que foi preenchida na reunião deveria ter sido distribuída atempadamente, para que as pessoas a pudessem levar para casa e reflectissem antecipadamente/²³,

e só posteriormente é que deveria ter sido efectuada a sessão de trabalho./²⁴

O que acontece aliás em muitas reuniões, em que os documentos são distribuídos em cima da hora e depois temos que nos pronunciar. /²⁵

Nestas situações, a reflexão que possa haver passa, apenas, por um desabafo momentâneo. /²⁶

Reorganização do modo de trabalho

Reduzir as limitações de tempo e as pressões

Para além disso, a agenda da reunião deveria ter, apenas, um ponto único para discussão do PEE, /²⁷

pois este era suficientemente importante para ser discutido apenas num ponto único. /²⁸

Como já referi, ficámos limitados em termos de tempo. /²⁹

Na implementação terá de haver uma discussão, /³⁰

e, talvez, ouvir a opinião das pessoas com todo o tempo e cuidado relativamente às propostas de cada um. /³¹

Maior
envolvimento
na
implementação

O coordenador terá um papel importante nesse processo. /³²

No início do próximo ano lectivo, não sei se o novo projecto estará concebido, de modo a que as planificações e as actividades curriculares e extra-curriculares possam ser definidas de acordo com os problemas do mesmo, /³³

Articulação
com a prática

contudo julgo que, no início do próximo ano lectivo, terá de haver um debate no departamento sobre o PEE. /³⁴

Maior
envolvimento

Depois passa por seguirmos as suas linhas orientadoras, vemos quais são os problemas mais importantes e, depois, trabalharmos no sentido de dar resposta aos problemas focados. /³⁵

Articulação
com a prática

As reuniões informais com pequenos grupos julgo que seriam bastante vantajosas, uma vez que poder-se-ia nessas reuniões efectuar, já, um trabalho de preparação para as reuniões formais. /³⁶

Reorganização
do modo de
trabalho

As reuniões de departamento funcionariam depois com base nas reflexões e discussões desenvolvidas em grupo nessas reuniões. /³⁷

Actualmente, não trabalhamos assim, existe grande dificuldade em reunir o grupo disciplinar, pois existem imensas reuniões. /³⁸

Reduzir as
limitações de
tempo e as
pressões

Contudo, quando a reunião é informal, dada a sobrecarga de trabalho das pessoas, elas fogem um bocadinho a estas reuniões de trabalho. /³⁹

P.4 – Gostaria que me descrevesse, no seu Departamento, quais deverão ser, na sua opinião, as formas de interacção entre os professores, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.4 – No departamento, nomeadamente ao nível do meu grupo disciplinar, as formas de interacção entre os professores passam por aqueles que têm níveis em comum, trocaram algumas ideias e sugestões, costumamos enviar por e-mail alguns trabalhos, ou telefonamos, ou mesmo na escola referindo o que estamos a dar, existe troca de experiências e de materiais.⁴⁰

Importância da partilha de experiências e materiais

No departamento é difícil trabalharmos conteúdos em conjunto pois os conteúdos das disciplinas são diferentes. ³⁹

Na implementação do PEE, as actividades terão de se desenvolver em conjunto, ⁴⁰

Trabalho colaborativo em pequeno grupo

terão de existir sessões de trabalho informais, entre grupos de professores, para discussão e reflexão dos assuntos⁴¹

que só posteriormente deverão ser levados às reuniões de departamento. ⁴²

P.5 – Gostaria que me descrevesse, que tipo de reflexão é efectuado entre os professores no seu Departamento, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.5 – Nas reuniões debatemo-nos quase sempre com falta de tempo, mas existe reflexão. ⁴³

Reflexão condicionada pela escassez de tempo

A reflexão desenvolvida nas reuniões é a possível, mediante a agenda de trabalhos extensa que, muitas vezes, temos. ⁴⁴

Julgo que poderia dizer que é a suficiente. ⁴⁵

Em relação à reflexão desenvolvida na concepção do novo PEE, considero que foi insuficiente. ⁴⁶

Necessidade de aprofundar a reflexão na concepção

Como já referi, deveria ter existido uma distribuição prévia do documento base para reflexão. ⁴⁷

Essa reflexão deveria ter sido individual ou até em reunião informal em conjunto com colegas e depois ser discutido em departamento. ⁴⁸

No anterior PEE, na implementação, fazíamos sempre a avaliação das actividades, pelo que, julgo que havia uma reflexão. ⁴⁹

Reflexão dos resultados

Existiam grelhas para preenchimento da avaliação e, desse modo, nós fazíamos o balanço da actividade. ⁵⁰

P.6 – Quais os aspectos facilitadores e ou dificuldades/ constrangimentos à construção de uma cultura de colaboração?

R.6 – Como aspectos facilitadores julgo que é importante levar as coisas já preparadas. /⁵¹

Quanto a bloqueios, muitas vezes, perdemo-nos em desabafos de pequenas coisas, menos importantes, muitas vezes, de funcionamento de certos serviços/⁵²

e depois passamos o tempo da reunião a discutir estes assuntos, mas as pessoas necessitam de desabafar./⁵³

Perdemos muito tempo das reuniões com esses assuntos e, esquecemo-nos, por vezes, de discutir as linhas mais importantes do projecto e que têm a ver com questões pedagógicas. /⁵⁴

Talvez com as reuniões informais se consiga desenvolver um trabalho mais colaborativo e ultrapassar estas questões. /⁵⁵

Preparação antecipada das reuniões

Discussão de aspectos administrativos e burocráticos

Reuniões informais

P.7 – Na sua opinião qual a tipologia de reflexão mais adequada ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.7 – A reflexão, mesmo que fosse anual, deveria ser efectuada por etapas, provavelmente partiria de uma reflexão em grupo, depois deveria ser desenvolvida no departamento e depois pelo conselho pedagógico. /⁵⁶

As pessoas deveriam questionar se o PEE está a ter resultados, se está a ser implementado de uma forma correcta, e se está a dar frutos. /⁵⁷

A partir daí deveríamos fazer uma reflexão e verificar se deveríamos encetar por novos caminhos. /⁵⁸

O projecto não é algo estático, deve ser dinâmico daí que face à reflexão pudéssemos orientarmo-nos para outros horizontes. /⁵⁹

O balanço não é para ficar arquivado e feito tem de haver de novas discussões e se calhar partirmos para outras direcções. /⁶⁰

Reflexão partilhada

Centrada na interrogação, reflexão e re-conceptualizaç

P.8 – Quais os aspectos que considera mais importantes ao nível das

lideranças, no Departamento, de forma a potenciar a prática reflexiva e o trabalho colaborativo entre os professores?

R.8 – O coordenador terá de ter primeiro muita paciência, porque, existem muitos problemas e atritos entre as pessoas. /⁶¹ Capaz de gerir conflitos

Depois terá de ser um líder com “força” para fazer andar o departamento, existem sempre grupinhos e é difícil colocar a máquina a trabalhar. /⁶²

Se o coordenador for boas relações públicas e por vezes “mão firme” conseguirá obter melhores resultados. /⁶³

Para dinamizar o trabalho colaborativo julgo que é o importante o líder ser organizado. /⁶⁴ Organização e reflexão prévia

Levar os assuntos, mais importantes, para a reunião de departamento com uma reflexão efectuada previamente pelos grupos em reuniões informais/⁶⁵ e levar a agenda de trabalhos preparada. /⁶⁶

P.9 – Identifique as mudanças que poderão resultar da existência da prática reflexiva e do trabalho conjunto entre os professores, em torno do PEE como fio orientador da acção

R.9 - Apontados os problemas e delineadas as prioridades penso que trabalharíamos para um melhor ambiente, /⁶⁷ Melhor ambiente

para um melhor funcionamento/⁶⁸,

com o objectivo de uma prática lectiva mais produtiva, /⁶⁹ Prática lectiva mais produtiva

para uma maior qualidade. /⁷⁰

Em termos globais trabalharíamos todos para um objectivo comum que facilitaria a nossa vida. /⁷¹ Propósito comum

A interacção entre os professores também poderia melhorar se estivéssemos todos a trabalhar para um objectivo comum. /⁷²

Professor (D)

P.1 – Gostaria que me descrevesse qual a intervenção dos Departamentos no processo de concepção e implementação do PEE?

R.1 – Em relação à implementação, do PEE anterior, existe uma coisa que vai salvando sempre o PEE, que é o aspecto formal de todo esse processo/¹,

Carácter formal e burocrático do processo de implementação

ou seja, existem competências específicas de vários órgãos, nomeadamente, do conselho executivo, do conselho pedagógico, e da assembleia de escola.²

E vai salvando porquê? Porque obriga a que esses órgãos comecem a trabalhar com base no PEE, pois o decreto-lei 115-A/98 apresenta como instrumentos da escola o regulamento interno e o projecto educativo.³

Ausência de identidade de projecto

Mas daí até os departamentos assumirem efectivamente o PEE, eu tenho dúvidas.⁴

Aliás, para se assumir o PEE tem de se pensar, essencialmente, no momento em se que faz uma planificação de uma actividade/⁵

Ausência de relação das actividades com o PEE

e, muitas vezes, deparamo-nos com uma grande dificuldade em articular as propostas de actividades, apresentadas pelos departamentos, com o PEE, isto sobre o ponto de vista prático.⁶

Participação formal na implementação

Do ponto de vista formal, os departamentos apresentam as propostas de actividades, o conselho pedagógico dá um parecer e o conselho executivo aprova, e cria um PAA que apresenta à assembleia e esta avalia.⁷

Numa primeira fase, existe uma avaliação intermédia e depois, numa segunda fase, a avaliação final.⁸

A avaliação da assembleia consiste em adequar as actividades ao PEE.⁹

Ausência de relação das actividades com o PEE

A grelha que é apresentada, no departamento, para planificação das actividades, já foi elaborada no sentido, de obrigar as pessoas a pensarem, de adequar o problema ao objectivo e o objectivo à actividade.¹⁰

Portanto, tem de haver uma sequência e uma coerência, e, muitas das vezes, existem coisas que chocam, que não se encaixam.¹¹

Ausência de identidade de projecto

Isto é efectuado por alguns departamentos, mas noutros não.¹²

Julgo que isto acontece, porque as pessoas não pensam o PEE.¹³

<p>Cada departamento, tem uma cópia do PEE, a meu ver, na planificação das suas actividades, devia pegar no mesmo, ouvir as propostas dos diversos grupos disciplinares, e tentar adequar actividades que potenciem aprendizagens, quer dentro, quer fora da sala de aula, aos objectivos do PEE./¹⁴</p>	<p>Ausência de relação das actividades com o PEE</p>
<p>O que não quer dizer que, os departamentos, não possam identificar e apresentar um novo problema e um novo objectivo para o PEE, até porque têm de se ser eles a efectuar este tipo de trabalho. /¹⁵</p>	<p>Ausência de identidade de projecto</p>
<p>Contudo, até agora, isso nunca aconteceu. /¹⁶</p> <p>Muitas vezes, damos conta de novos problemas apenas quando a assembleia efectua essa avaliação. /¹⁷</p>	<p>Participação formal na implementação</p>
<p>A meu ver, isto acontece, nos departamentos, porque trabalhar com base no PEE é muito complicado, pois obriga as pessoas a pensar a escola e nem sempre estas estão dispostas a pensar a escola./¹⁸</p>	<p>Ausência de identidade de projecto</p>
<p>Obriga a uma cultura diferente na escola e perante a escola. /¹⁹</p> <p>E poucas pessoas têm essa cultura, ou estão interessadas em assumir essa cultura, não basta tê-la, é preciso encontrá-la, e isso não se vê./²⁰</p>	<p>Carácter formal e burocrático do processo de implementação</p>
<p>Depois, acaba por passar a ideia de que o PEE é uma coisa meramente formal, /²¹</p> <p>ou seja, o que salva o PEE é a obrigatoriedade do conselho pedagógico fazer uma coisa, o conselho executivo e a assembleia outra. /²²</p>	
<p>É isso que, de certa forma, nos tem obrigado a fazer e a ver o PEE. /²³</p> <p>Até porque, a assembleia de escola, como está obrigada a avaliar de acordo com o PEE, faz recomendações ao conselho executivo, ao conselho pedagógico e aos departamentos, e, essas recomendações, acabam por se resgatadas, mais tarde, numa posterior avaliação. /²⁴</p>	
<p>Os departamentos seguem as recomendações da assembleia, mas isso não quer dizer que tenham pensado o PEE de uma forma real. /²⁵</p> <p>Lendo, analisando, reflectindo, discutindo. /²⁶</p>	<p>Ausência de identidade de projecto</p>
<p>Acho que respondem directamente à recomendação da assembleia mais como se fosse uma ordem formal, à qual é necessário responder. /²⁷</p> <p>A reflexão que existe é uma reflexão em termos práticos. /²⁸</p>	<p>Carácter formal e burocrático do processo de implementação</p>
<p>Na fase da concepção do novo PEE foi distribuído um guião como</p>	<p>Participação no diagnóstico</p>

documento, com o objectivo de levantar diversas questões em diferentes domínios para posteriormente elaborarmos um inquérito. /²⁹

Contudo, o documento não foi percebido dessa forma pelos departamentos, de tal modo, que acabaram por o preencher como se tratasse de um inquérito/³⁰.

Com a concordância da presidente do conselho pedagógico achámos que, deste modo, não era necessário efectuar o inquérito aos professores, pois relativamente aos professores já tínhamos material suficiente para começar a trabalhar. /³¹

Em relação aos alunos, pessoal não docente e autarquia fizemos um inquérito em separado. /³²

O objectivo é tentar auscultar as diversas partes da comunidade educativa, tentando sentir os problemas identificáveis. /³³

Para os analisar existe uma equipa do conselho pedagógico, a qual não deve render-se à evidência dos próprios inquéritos. /³⁴

Pois existem dados que são recolhidos entre os diversos agentes da comunidade educativa, mas devem ser cruzados e pensados de forma a se normalizar problemas, a priorizá-los. /³⁵

Depois terá de haver uma opção da equipa e do conselho pedagógico relativamente aos problemas a trabalhar no PEE. /³⁶

Quanto ao envolvimento dos professores, no processo desenvolvido até ao momento, eles participaram, aliás essa participação até foi bastante positiva. /³⁷

Na fase em que nos encontramos, neste momento, é difícil envolver os professores pois, nesta altura, em termos de calendário, as pessoas têm muitas coisas para fazer e não se dispõem a trabalhar. /³⁸

Por outro lado a intervenção das pessoas depois do inquérito concebido, em termos metodológicos, poderia trazer mais confusão, poderia dispersar a reflexão, pois as pessoas já tiveram oportunidade de se manifestar. /³⁹

Nós fizemos o inquérito que deverá ser aplicado aos alunos, depois o inquérito foi submetido a uma análise da parte de todos os coordenadores de departamento, isso será uma forma de intervenção, /⁴⁰
não propriamente dos professores em geral, mas dos coordenadores dos

Impossibilidade de maior intervenção dos professores

Participação no diagnóstico

Priorização dos problemas pela equipa e CP

Participação activa dos professores

Impossibilidade de maior intervenção dos professores

departamentos. /⁴¹

Entendemos levar apenas aos coordenadores, primeiro, por dificuldade de calendário e segundo, porque pode dispersar a reflexão. /⁴²

Importância da
colaboração /
reflexão

Na concepção deste novo PEE existe um elemento importante, em relação à concepção do anterior PEE, isto é, as propostas e problemas identificados pelo departamento resultaram de uma discussão prévia entre todos os membros do departamento, não foi efectuada professor a professor, permitiu a discussão conjunta e a reflexão. /⁴³

A metodologia aplicada, na minha opinião, permitiu a discussão e a reflexão. /⁴⁴

Do ponto de vista da participação dos professores, esta metodologia foi bem mais eficiente, do que a do PEE anterior, aliás da análise que fizemos conseguimos verificar que resultou e que as pessoas reflectiram. /⁴⁵

P.2 – Quais os bloqueios e problemas com que se confrontam os Departamentos no processo de concepção e implementação do PEE?

R.2 – Um dos problemas é a dificuldade em reflectir em grupo. /⁴⁶

Dificuldade de
reflexão e
colaboração

Os professores têm muito a cultura do individualismo, a dificuldade de estar na escola, a pensar a escola. /⁴⁷

Têm uma visão excessivamente funcional da escola, isto é, a escola tem esta função, aquela e aquela, está definido na lei e nós temos de cumprir. /⁴⁸

Visão
burocrática e
funcional da
escola

Nunca pensam que a escola existe, porque nós somos parte integrante da escola, e portanto temos de pensar em resolver os problemas. /⁴⁹

Dificuldade de
reflexão e
colaboração

O que não quer dizer que, pontualmente, não existam reflexões, neste ou naquele departamento, neste ou naquele dia. /⁵⁰

Poderá existir reflexão, numa ou noutra discussão, mas não de uma forma sistemática. /⁵¹

Quero acreditar, que a reforma em curso, nomeadamente, através da avaliação do desempenho dos professores, resulte em alguma coisa, ao nível da reflexão e da colaboração entre os professores. /⁵²

Esta nova avaliação do professor, poderá resolver estes problemas, pois

<p>vai obrigar o professor a pensar no seu desempenho, vai obrigá-lo a empenhar-se mais. Julgo que esta é a única forma de levar as pessoas a colaborarem e a reflectirem, não vai acontecer de um dia para o outro, nem no prazo de vigência de um PEE para o outro, vai ser uma mudança cultural lenta que obrigará o professor a pensar. /⁵³</p>	<p>Liderança institucional</p>
<p>Outro problema é a questão da liderança. Esta reforma, ao categorizar os professores, poderá não promover as lideranças, pois não é a antiguidade que promove o líder. /⁵⁴</p>	
<p>A liderança manifesta-se naturalmente, e tem de ser descoberta, quem tem capacidade para a descobrir são os seus próprios pares, ou o órgão de gestão. /⁵⁵</p>	<p>Características da liderança</p>
<p>Uma das coisas importantes para se desenvolver uma cultura de colaboração e de intervenção ao nível de escola passa necessariamente pela liderança. /⁵⁶</p>	<p>Liderança institucional</p>
<p>Devemos acabar com a ideia de chefes e de gestores e avançar com a ideia de líder. /⁵⁷</p>	
<p>Líder é alguém que coordena os trabalhos, orienta reflexões e promove a participação de todos. /⁵⁸</p>	<p>Características da liderança</p>
<p>O líder tem de ser assertivo, mas autocrático se necessário, mas acima de tudo têm de ser assertivo. /⁵⁹</p>	<p>Liderança institucional</p>
<p>Os professores titulares, por serem titulares, não serão necessariamente assertivos. /⁶⁰</p>	
<p>Contudo, a meu ver, alguma coisa terá de mudar, tudo será necessariamente diferente, porque obriga as pessoas a trabalhar. /⁶¹</p>	<p>Visão burocrática e funcional da escola</p>
<p>As pessoas não irão para os conselhos de turma, para os conselhos de departamento com o ar enfadonho de que a coisa tem de ser feita e quanto mais cedo melhor. /⁶²</p>	
<p>P.3 – Quais deverão ser, na sua opinião, os modos de actuação dos Departamentos no processo de concepção e gestão do PEE?</p>	
<p>R.3 – O problema da implementação do PEE não está no maior tempo de reflexão ou no menor tempo de reflexão que os Departamentos possam ter. /⁶³</p>	<p>Desnecessário mais tempo para reflexão</p>

Primeiro, julgo que tem de ser formal para obrigar as pessoas a registar em acta e, depois tem de ser assumida em termos de escola. / ⁶⁴	Importância do carácter formal
O problema é não haver articulação, o grande problema desta escola é o problema da comunicação. / ⁶⁵	Necessidade de comunicação entre as estruturas
Como é que se promove a comunicação entre o conselho pedagógico, os departamentos, conselhos de turma, conselho de directores de turma e a assembleia de escola. / ⁶⁶	
Acho que essa comunicação não acontece porque existe uma falta de liderança, / ⁶⁷	Importância de uma liderança efectiva
e uma falta de cultura dos professores em aceitar discussões que não sejam administrativas. / ⁶⁸	Eliminar a visão burocrática da escola
Na comunicação o coordenador de departamento tem de ser um líder, tem de saber motivar. / ⁶⁹	Importância de uma liderança efectiva
E nem todos os coordenadores têm o perfil de líder. / ⁷⁰	
O coordenador deveria ser escolhido de acordo com o seu perfil de líder, mas os processos de eleição que existem, como sabemos, podem ser viciados. / ⁷¹	
O coordenador eleito nem sempre é o líder, mas aquele que os colegas acham que é a pessoa que pode assumir o cargo e não se querem chatear. / ⁷²	
A implementação adequada do PEE passa essencialmente por resolvermos os problemas de comunicação, / ⁷³	Necessidade de comunicação entre as estruturas
e, nesse aspecto, o coordenador de departamento tem um papel fundamental enquanto líder. / ⁷⁴	Importância de uma liderança efectiva
Por exemplo, será que o coordenador de departamento que está no conselho pedagógico transmite as informações de forma adequada? Não transmite, e, isso acontece desde sempre. / ⁷⁵	Necessidade de comunicação entre as estruturas
Ou transmite mal, ou transmite de forma deficiente, ou não transmite com receio que a informação não seja aceite pelos seus pares no departamento. / ⁷⁶	
Isto acontece porque não tem capacidade suficiente para os convencer. / ⁷⁷	Necessidade de comunicação entre as estruturas
É necessário da parte do coordenador assertividade, / ⁷⁸	
e caso entenda que o departamento deve levar uma contraproposta ao	

conselho pedagógico, que o faça. /⁷⁹

A falta de comunicação é de facto o grande problema. /⁸⁰

P.4 – Gostaria que me descrevesse, nos Departamentos quais deverão ser, na sua opinião, as formas de interacção entre os professores, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.4 – No departamento deverá fazer-se uma leitura reflexiva, em colaboração e reflexão, cada vez que se pensa numa actividade, cada vez que se dá um contributo para o PAA. /⁸¹

É também importante quando o conselho pedagógico dá um parecer sobre uma actividade, o coordenador de departamento dê o retorno dessa informação no departamento. /⁸²

O que é fundamental na interacção dos professores é que o PEE esteja sempre presente, e isso não acontece porque as lideranças não estão motivadas para o PEE. /⁸³

O coordenador tem de compreender os objectivos, as finalidades, os problemas e as grandes estratégias de intervenção do PEE. /⁸⁴

Todos os coordenadores deveriam ter uma formação que poderia ajudar as pessoas a perceberem e a reflectirem sobre o projecto. /⁸⁵

Podemos criar sessões de reflexão na escola sobre o projecto, /⁸⁶
mas a meu ver, em primeiro lugar, é necessária a formação para desenvolvermos aspectos conceptuais que as pessoas devem ter em relação à escola, pois só assim se consegue mudar a sua maneira de estar na escola. /⁸⁷

P.5 – Gostaria que me descrevesse, que tipo de reflexão é efectuado entre os professores nos Departamentos, nomeadamente que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.5 – Reflectir, implica necessariamente o indivíduo pensar, identificar as razões, discuti-las ponderar as diversas circunstâncias e acima de tudo apontar uma solução e isso não é feito. /⁸⁸

Se a pessoa não consegue fazê-lo consigo própria ainda é mais difícil

Ausência de reflexão individual

efectuá-lo em colaboração com os outros. /⁸⁹

P.6 – Quais os aspectos facilitadores e ou dificuldades/ constrangimentos à construção de uma cultura de colaboração?

R.6 – A questão da liderança é um aspecto facilitador e não estou a ver mais nenhum. /⁹⁰ Importância da liderança pedagógica

A organização das reuniões, pelo coordenador de departamento, é outro aspecto que pode facilitar a cultura de colaboração, /⁹¹ Organização do desenvolvimento das reuniões

a reunião tem de ser muito bem organizada, as questões mais complexas devem ser discutidas no início e as outras questões no fim. /⁹²

Outro aspecto passa pela capacidade do coordenador saber falar menos e, saber colocar as pessoas a falar. /⁹³ Envolvimento dos professores pelo coordenador

Uma reunião tem de ser pensada no sentido de pôr as pessoas a colaborar. /⁹⁴

Os departamentos poderiam reunir sem ser em função de uma agenda formal. /⁹⁵

O coordenador tem importantes poderes pedagógicos e tem de pensar a escola, não tem que ser apenas um veículo de informação do conselho pedagógico. /⁹⁶ Importância da liderança pedagógica

O coordenador pode propor o desenvolvimento de sessões de trabalho, com os professores do departamento, sem ser em reuniões formais, de modo a envolver as pessoas antecipadamente. /⁹⁷ Envolvimento dos professores pelo coordenador

Responsabilizar os delegados é uma boa forma de fazer com que haja o envolvimento. /⁹⁸

O tempo, na minha opinião, acaba por ser uma dificuldade à cultura de colaboração, pois neste momento está legislado. /⁹⁹ Interação limitada pelo tempo

P.7 – Na sua opinião qual a tipologia de reflexão mais adequada ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.7 – Reflectir acima de tudo em sessões informais para, posteriormente, não se sobrecarregar as reuniões formais. /¹⁰⁰

Contudo, o PEE não pode ser apenas um instrumento de reflexão, mas tem de sair dos órgãos, também, algumas propostas para trabalhar o PEE./¹⁰¹

A envolvimento informal é importante, assim como, a envolvimento a nível contínuo/⁹⁹

. Seria interessante pensarmos nos departamentos dividido em secções, como acontece no conselho pedagógico. /⁹⁹

Nessas secções, alguém indicado pelos seus próprios pares, independentemente de ser professor titular ou não, poderia ser o relator, aquele que fala e dinamiza o grupo relativamente a um determinado assunto. /⁹⁹

As reuniões informais poderiam ser efectuadas ao nível das secções do departamento, sobre questões que têm a ver com a própria disciplina, os problemas da sua disciplina e, o seu enquadramento na escola. /⁹⁹

Existiriam desta forma os sub-líderes, aos quais o coordenador recorreria./⁹⁹

A passagem de informação seria, desta forma, muito mais flexível, assim como a discussão e envolvimento das pessoas. /⁹⁹

Este seria o modelo mais eficiente de reflexão dentro do departamento/⁹⁹

.

P.8 – Quais os aspectos que considera mais importantes ao nível das lideranças, nos Departamentos de forma a potenciar a prática reflexiva e o trabalho colaborativo entre os professores?

R.8 – Um dos aspectos é a assertividade, ou seja saber ouvir, dar oportunidade às pessoas de intervir, estar atento, dar a palavra às pessoas. Outro aspecto passa pela capacidade de controlar situações difíceis de conflito, o que passa por uma autocracia “cirúrgica”.

E por último, o líder tem de se enculturar, de se formar, de reflectir, terá de fazer muitas leituras técnicas sobre matéria específica. Dai a importância da autoformação do líder.

P.9 – Identifique as mudanças que poderão resultar da prática reflexiva e do trabalho conjunto entre os professores, em torno do PEE

R.9 – As mudanças passam, acima de tudo, pela informação devida que chega ao aluno, informação devida que chega ao encarregado de educação, redução de conflitos ao nível de conselho de turma, motivação das pessoas pelo trabalho, perceber a escola de forma diferente, mas aproximada em termos do que é a escola real, processos de deliberação e de decisão mais eficientes. Todas as questões que sentimos como dificuldades poderiam ser resolvidas se houvesse colaboração e reflexão. Acho que as pessoas não colaboram porque têm medo do outro de se exporem perante o outro.

No início do próximo ano lectivo era importante ter um trabalho de formação com os coordenadores de departamento ao nível das lideranças. Posteriormente poderíamos formar as pessoas em como trabalhar o projecto. Seria necessário formar pessoas e motivar as pessoas para o cargo que estão a desempenhar.

Professor (E)

P.1 – Gostaria que me descrevesse qual a intervenção do seu Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.1 – Actualmente o PEE está morto. / ¹ O projecto é utilizado apenas como papel. / ² Quando fazemos uma planificação utilizamo-lo, contudo não passa de um papel, / ³ pois não é sentido na escola para a fazer mexer. / ⁴ O diagnóstico, para a concepção do novo PEE, na minha opinião, não foi bem concebido. / ⁵ Acho que ninguém está disposto a colaborar se não estiver convencido da utilidade do que está a fazer e, se não estiver convencido da sua utilidade para o futuro. / ⁶ Não sei se, perante, a forma como se desenvolveu esse diagnóstico, os professores estavam predispostos a participar. / ⁷ Talvez se, antecipadamente, o coordenador tivesse, antecipadamente, dado um conjunto de directrizes para as pessoas pensarem. / ⁸ Se tivesse existido uma preparação prévia, em que as pessoas reflectissem em pequenos grupos, / ⁹ podiam-se ter levantado questões que, posteriormente, na reunião, seriam discutidas e desenvolvidas em conjunto, desta forma já se conseguia fazer alguma reflexão. / ¹⁰ O que aconteceu, foi que chegamos à reunião e fomos confrontados com a situação. / ¹¹ Daí que apenas tenham sido dadas sugestões de “coisas” que existem na escola. / ¹² Nem sequer se questionou, como é que se faz e porquê, isso é que seria importante de reflectirmos. / ¹³ Na escola, as pessoas não se revêem no projecto, / ¹⁴ porque um projecto tem de ser essencialmente colaborativo, partilhado, tem de haver envolvimento. / ¹⁵ Na escola sinto que cada um faz as coisas por si, não existe partilha, não existe hábito de trabalho colaborativo, cada um faz as coisas à sua	Ritual de legitimação Ausência de identidade de projecto Necessidade de maior envolvimento Necessidade de reflexão em pequeno grupo Necessidade de maior envolvimento Ausência de identidade de projecto Ausência de colaboração e partilha
--	---

maneira./¹⁶

E se calhar, se houvesse esse hábito, poderíamos ajudar-nos uns aos outros, abriam-se novas perspectivas. /¹⁷

Em relação à implementação, nos anos anteriores, as actividades de sala de aula, e extra sala de aula foram todas planificadas de acordo com os objectivos e problemas do projecto. /¹⁸

Influência na prática

Ao nível de metodologias e estratégias a utilizar na sala de aula, também tínhamos em conta os objectivos do projecto. /¹⁹

A nossa maior dificuldade foi avaliar o sucesso das metodologias seguidas em termos quantitativos. /²⁰

Dificuldade na avaliação quantitativa

De início, a avaliação passava pela observação, mas como, a utilização de indicadores de avaliação, exigia que se quantificasse, abandonámos a observação. /²¹

Assim, passámos a utilizar testes e trabalhos que pudessem ser avaliados numa escala quantitativa. /²²

A burocracia do preenchimento do papel através da quantificação tornou-se para nós complicada. /²³

P.2 – Quais os bloqueios e problemas com que se confronta o Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.2 – Nunca se conseguiu funcionar em departamento com a perspectiva de que o departamento deve passar por um grupo de professores que tem um objectivo comum. /²⁴

Ausência de colaboração entre os grupos

Acho que o departamento nunca conseguiu abstrair-se da perspectiva de grupo. /²⁵

Prevalece a anterior estrutura organizacional, em que, cada um tem o seu grupo, as suas tarefas, os seus objectivos de grupo, os seus trabalhos. /²⁶

No departamento, os professores deveriam ter um conjunto de directrizes comuns, objectivos comuns, metodologias comuns e estratégias comuns. /²⁷

O que seria possível se houvesse trabalho colaborativo no departamento. /²⁸

P.3 – Quais deverão ser, na sua opinião, os modos de actuação dos

Departamentos no processo de concepção e gestão do PEE?

R.3 – Nunca vi uma escola com um projecto bem implementado.^{/29} Gostaria de conhecer uma escola, na qual tudo o que se faz, na escola, tem como fio orientador o projecto.^{/30}

Persistência do projecto como ritual de legitimação

Não sei, se é possível implementar um projecto numa escola, na perspectiva de que tudo aquilo que é efectuado, na escola, pelos professores, tem como objectivo responder ao que foi definido no projecto.^{/31}

Não podemos esquecer a conjuntura em que o ensino se encontra.^{/32} Apesar de afirmarem, que as escolas têm autonomia, existem coisas que temos de efectuar, porque nos são impostas.^{/33}

Ausência de autonomia das escolas para trabalhar o PEE

Por exemplo, em relação aos currículos das disciplinas com exames a nível nacional, não podemos ter autonomia para trabalhar o currículo de acordo com os objectivos do PEE. ^{/34}

P.4 – Gostaria que me descrevesse, no seu Departamento, quais deverão ser, na sua opinião, as formas de interacção entre os professores, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.4 – Penso que, na concepção do PEE, o departamento podia contribuir através de grupos de trabalho (uni ou pluridisciplinares). ^{/35}

Trabalho colaborativo em pequeno grupo

Estes grupos identificariam os problemas e proporia soluções através das estratégias que considerassem mais adequadas para atingir os objectivos previamente definidos. ^{/34}

O trabalho dos diferentes grupos seria apresentado em reunião plenária de departamento, onde se discutiria e se faria a súmula das propostas das diferentes equipas de trabalho. ^{/36}

A proposta do departamento seria depois apresentada no conselho pedagógico. Seguindo-se um processo semelhante para todos os departamentos, conseguir-se-ia uma discussão ampla e participada, sobre os problemas identificados, e as estratégias a desenvolver, para os resolver.^{/37}

P.5 – Gostaria que me descrevesse, que tipo de reflexão é efectuada entre os professores no seu Departamento, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.5 – A tipologia de reflexão que é efectuada no departamento é pouco profunda. /³⁸

Reflexão pouco profunda

Não existe o hábito de reflectir sobre as coisas, de perguntar o porquê, de confrontar. /³⁹

Isto acontece porque as pessoas têm medo de dizer o que pensam, por vezes é mais prático às pessoas calarem-se e não se chatearem. /⁴⁰

Reflexão condicionada

Existem demasiadas pressões que levam a que as pessoas tenham receio de intervir. /⁴¹

Por outro lado, nas reuniões formais perde-se imenso tempo com as informações e depois as situações que poderão originar discussão e reflexão não se fazem por falta de tempo. /⁴²

P.6 – Quais os aspectos facilitadores e ou dificuldades/ constrangimentos à construção de uma cultura de colaboração?

R.6- Julgo que não acontece o trabalho colaborativo porque as pessoas têm medo de se expor, não só relativamente à competência científica, mas também em relação à competência pedagógica. /⁴³

Falta de sensibilidade das pessoas ao trabalho colaborativo

Tem a ver com uma questão de personalidade, de confiança, de aceitação dos erro e do pudor de mostrar aos outros que erram. /⁴⁴

As pessoas não conseguem entender que, com os outros, poderiam aprender e superar essas dificuldades. /⁴⁵

Numa reunião ouvi uma colega dizer que se recusava a desenvolver trabalho colaborativo, pois era uma questão de método de trabalho, trabalhava melhor sozinha do que com os outros. Eu acho que as pessoas preferem trabalhar sozinhas porque é mais prático já têm as coisas preparadas de um ano para o outro, perdem menos tempo, têm os materiais

já preparados de um ano para o outro e apenas é necessário fazer um novo cabeçalho. /⁴⁶ Pedagogicamente apenas trabalham para debitar conteúdos tal como os aprenderam, não houve evolução nenhuma para essas pessoas. /⁴⁷

Para elas o PEE não lhes diz nada, viria apenas abaná-las daquilo que estão habituadas a fazer. /⁴⁸

Existe, assim, uma resistência activa por parte dessas pessoas a tudo o que seja trabalho em conjunto ou mudanças relativamente aos seus hábitos. /⁴⁹

Por exemplo, as reuniões informais que apareçam as pessoas também se recusam a participar, por vezes por comodismo, mas muitas vezes por excesso de trabalho. /⁵⁰

Por outro lado as pessoas não gostam de fazer nada que seja imposto, as pessoas tem de perceber as vantagens e a utilidade da sua participação tem de entender e ter a necessidade de evoluir. /⁵¹

No meu grupo existe trabalho a nível colaborativo, existe menos este ano do que nos anos anteriores, pois as horas não lectivas para trabalho na sala de estudo ocupam-nos bastante tempo e resta pouco tempo para reunirmos.

As pessoas acabam por passar 26 horas na escola e o nosso problema é encontrarmos tempos disponíveis para nos reunirmos. /⁵²

Não consigo encontrar aspectos facilitadores da cultura colaborativa ou reflexiva na escola. O desenvolvimento de trabalho colaborativo e reflexivo depende sempre da pessoa sentir necessidade disso. /⁵³

E, deste modo, achar que é aí que deve investir, pois só assim pode desenvolver-se e melhorar. /⁵⁴

Tudo o que é imposto não resulta, tem de partir da vontade das pessoas. /⁵⁵

Presentemente, não existem na escola factores que facilitem esse trabalho, as pessoas argumentam com a falta de tempo e com o excesso de trabalho. /⁵⁶

Talvez se existissem esses tempos e se as pessoas fossem conquistadas para trabalhar colaborativamente nesses tempos, talvez resultasse. /⁵⁷

P.7 – Na sua opinião qual a tipologia de reflexão mais adequada ao processo de concepção e implementação do PEE?

Intensificação do trabalho do professor

Importância da discussão e envolvimento

Intensificação do trabalho do professor

Coincidência dos objectivos pessoais com os da organização

Alteração do contexto organizacional

<p>R.7 – Em primeiro lugar, acho que as pessoas não deveriam ter receio de falar, e no clima actual acho que é impossível, dadas as pressões que são efectuadas do exterior (a nível de ministério da educação). /⁵⁸</p>	<p>Reflexão condicionada</p>
<p>A reflexão deve ser sempre uma reflexão partilhada, no entanto, no ambiente actual, acho difícil existir esse tipo de reflexão. /⁵⁹</p>	<p>Reflexão partilhada</p>
<p>Teria de existir uma liderança mais democrática no sentido de facilitar a reflexão, as pessoas teriam de ser conquistadas de forma a participarem. /⁶⁰</p>	<p>Importância da liderança na reflexão</p>
<p><i>P.8 - Quais os aspectos que considera mais importantes ao nível das lideranças, no Departamento, de forma a potenciar a prática reflexiva e o trabalho colaborativo entre os professores?</i></p>	
<p>R.8- As lideranças para funcionarem têm de ouvir as pessoas e explicarlhes porque razão a decisão é essa e não outra. /⁶¹</p>	<p>Liderança partilhada</p>
<p>Têm de envolver as pessoas nas decisões deverá ser sempre uma liderança partilhada, mas até certo ponto. /⁶²</p>	
<p><i>P.9 – Identifique as mudanças que poderão resultar da prática reflexiva e do trabalho conjunto entre os professores, em torno do PEE como fio orientador da acção</i></p>	
<p>R.9 – A mudança passa por existirem alterações a nível do trabalho do conselho de turma, se existir um fio condutor os professores no conselho de turma estão mais abertos à colaboração e à reflexão. /⁶³</p>	<p>No trabalho do conselho de turma</p>

Professor (F)

P.1 – Gostaria que me descrevesse qual a intervenção do seu Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.1- No que se refere à concepção foi-nos comunicado em reunião que existiam determinados tópicos que devíamos rapidamente (e friso o rapidamente) dizer se eram importantes ou não para a comunidade e para a escola, /¹

Intervenção na concepção condicionada pelo tempo

foi perfeitamente guiado, sem contar que foi condicionado pelo tempo, /²
não houve tempo para reflexão, /³

não fizemos aquilo que eu acho que era importante fazer que é “focus group”, pequenos grupos primeiro para discutir as coisas, e depois partir para o grupo alargado. /⁴

Necessidade de reflexão em pequeno grupo

O que foi feito foi levar alguns tópicos que nos guiaram e cingiram a tentar identificar dentro esses tópicos que assuntos ou temas seriam preocupantes, interessantes ou importantes para a escola. /⁵

Intervenção na concepção condicionada

Soube, posteriormente, que esses tópicos seriam ainda transformados num inquérito, coisa que a coordenadora, também, não explicou porque julgo, também, não percebeu. /⁶

Falta de informação sobre o diagnóstico

Por essa razão não me sinto minimamente envolvida no PEE, também é verdade que ainda não saiu, que ainda estão a questionar as pessoas, mas com toda a certeza não me irão questionar, pois existem linhas para não me questionarem pois estou na assembleia de escola, e é necessário manter a objectividade. /⁷

Necessidade de maior envolvimento

A verdade é que não tenho a mínima ideia, nem o mínimo sentimento de pertença relativamente ao PEE, /⁸

talvez venha a ter, mas neste momento não tenho nenhum sentimento de pertença, talvez se deva ao modo como o processo foi desenvolvido em departamento especificamente. /⁹

Por outro lado, fazendo a ponte com o PEE anterior, que ainda está em vigência, não vi, nem senti, na prática, como é que o PEE foi condicionando a minha conduta e as minhas aulas, e isso é um motivo para não estar muito preocupada com o próximo PEE. /¹⁰

Ausência de impacto nas práticas

Carácter formal

Eu conheço o PEE anterior, porque estou na assembleia de escola. /¹¹ Tive do projecto de dissecá-lo e discuti-lo na assembleia e ao longo destes três anos ele foi-se vendo anualmente no PAA./¹²

Mas apenas o fui vendo porque estou na Assembleia de Escola. /¹³

Julgo que esse é um dos poucos privilégios de estar na assembleia de escola, o não perder o fio à meada completamente. /¹⁴

Pois, cada vez que falamos no PAA nós lembramos os objectivos e as grandes linhas de intervenção do PEE. /¹⁵

Pelo facto de efectuar, na assembleia, a avaliação e acompanhamento do PEE nunca o perdi de vista. /¹⁶

No departamento o PEE perdeu-se completamente e, não só no departamento, porque o departamento é feito por todos nós. /¹⁷

Se eu pensar como planifiquei o meu ano lectivo, eu não penso numa maneira directa, sistemática e formal no PEE. /¹⁸

Talvez porque ele não nos seja lembrado frequentemente. /¹⁹

Julgo que ele deveria ser lembrado no departamento. /²⁰ Para além de, no início do ano lectivo, na reunião geral, lembrar-se o PEE, referindo que esta escola tem como pontos de honra, tal e tal, e é para isso que nós trabalhamos. /²¹

E depois disso, frequentemente, no departamento. /²²

Acho que nós passamos uma grande parte do nosso trabalho a fazer coisas que não servem para nada, que são meramente formais /²³

ou que, eventualmente poderiam servir para alguma coisa, mas que não conseguimos entender como um objectivo nosso e a partir daí torneamos as coisas e fazemos porque somos obrigados ou porque o temos de fazer. /²⁴

Se não são os nossos objectivos, se não se tornam nossos, as coisas falham. /²⁵

No departamento se fizéssemos um estudo de quantas vezes, ao longo do ano lectivo, citamos o PEE, ou melhor, se verificássemos quantas vezes os objectivos e as competências do PEE são nomeados, em qualquer reunião do departamento, se calhar víamos logo a importância que lhe damos. /²⁶

Mas acho que isso tem a ver com o facto de o quotidiano da escola ser cada vez mais distribuído em pequenas coisas, e descentraliza, e quanto mais

Ausência de impacto nas práticas

Necessidade de maior envolvimento

Carácter burocrático e formal do trabalho

Necessidade de maior envolvimento

Carácter burocrático e formal do trabalho

descentraliza, menos importantes são as coisas que deviam ser de facto válidas. /²⁷

P.2 – Quais os bloqueios e problemas com que se confronta o Departamento no processo de concepção e implementação do PEE?

R.2 – Passa pela rotina extraordinária de coisas que não fazem sentido serem desenvolvidas numa reunião de departamento. /²⁸

Carácter
burocrático das
reuniões

Por exemplo as matrizes poderiam ir todas elaboradas, bastava o coordenador e o delegado analisarem e verificarem o conteúdo das mesmas, não faz sentido estar a gastar tempo em matrizes que são todos os anos iguais. /²⁹

Não faz sentido estar na reunião a dizer as informações que são ditas no conselho pedagógico. /³⁰

Por outro lado o tempo das reuniões tem de ser respeitado, se existe uma agenda da reunião as pessoas devem vê-la antecipadamente e preparar os assuntos da reunião. /³¹

Organização e
preparação
antecipada da
reunião

É importante, as pessoas, levarem o trabalho já preparado para a reunião/³².

Não deveriam chegar à reunião e questionar “o que temos hoje?”. /³³

Acho que é uma questão de organização. /³⁴

Se nós nos organizarmos e levarmos a nossa parte feita para a reunião iremos rentabilizar a reunião. /³⁵

Vou ter os elementos necessários comigo, e quando os organizei pensei logo de forma a retirar as minhas conclusões, depois na reunião passa por confrontar com as conclusões dos outros, e assim estou a rentabilizar a reunião. /³⁶

Conseguimos levar as pessoas a procederem desta forma, quando, no dia em que cheguem a uma reunião e não tenham as coisas preparadas, a mesma não se realize pois não existem condições. /³⁷

Papel do
coordenador

Nesta situação o coordenador tem aí um papel muito importante. /³⁸

Tem de ser assertivo mas tem de deixar esta situação em acta. /³⁹

Tem de fazer ver às pessoas que estão ali para trabalhar. /⁴⁰

O departamento poderia trabalhar dividido por secções conforme os

Organização e
preparação

assuntos a ser tratado, /⁴¹ mas em primeiro lugar as pessoas têm de perceber que as reuniões têm uma ordem de trabalhos e que devem levar tudo preparado para as reuniões. /⁴²

antecipada da reunião

Organização do funcionamento do departamento

Depois para facilitar o trabalho poderia funcionar por secções. /⁴³

P.3 – Quais deverão ser, na sua opinião, os modos de actuação dos Departamentos no processo de concepção e gestão do PEE?

R.3- Na concepção, julgo que seria útil partirmos sem quaisquer linhas, sem quaisquer pistas. /⁴⁴

Reflexão não condicionada em pequeno grupo

Depois, dentro do departamento, em pequenos grupos informais (quatro ou cinco pessoas) verificarmos o que é importante para as pessoas em termos do PEE. /⁴⁵

Verificar, o que é de facto importante para aqueles professores, que estão ali no grupo. /⁴⁶

Depois dever-se-ia alargar os vários grupos, até chegar ao departamento. /⁴⁷

Necessidade de envolvimento

Depois alargar aos departamentos, reunir dois departamentos, e assim, sucessivamente para os restantes, com objectivo de alargar a toda a escola. /⁴⁸

Isto em relação aos professores, em relação aos alunos, aos pais e à autarquia e entidades que trabalham com a escola julgo que o procedimento poderia ser o mesmo. /⁴⁹

Depois seria importante cruzarmos as perspectivas de todos, daí ser importante efectuar grupos com professores, alunos, pais e entidades externas à escola. /⁵⁰

Haveria maior envolvimento de todos, e nós perceberíamos melhor as perspectivas dos outros que não são professores. /⁵¹

Na implementação, se a concepção for mais participada será mais difícil perder-se o vínculo. /⁵²

Mas, de qualquer maneira, é necessário lembrá-lo constantemente e torná-lo nosso constantemente. /⁵³

Partilha reflexão permanente do PEE

Se calhar, seria importante repetir a parte inicial do processo, /⁵⁴
a pessoas reunirem-se em pequenos grupos, ou seja desenvolver-se uma

espécie de “tertúlia”, a meio do ano lectivo, em que as pessoas conversavam e discutiam, se achavam que estava a correr bem, o que era importante no PEE, se o mesmo estava a fazer sentido ou não. /⁵⁵

Essa “tertúlia” seria constituída por todas as partes envolvidas. /⁵⁶

Necessidade de envolvimento

Não sei se seria prático, pois temos sempre o mesmo problema de como trazer os pais à escola. /⁵⁷

Em relação à avaliação, em vez de uma avaliação intermédia quantitativa como já efectuamos passava, também, por uma avaliação qualitativa. /⁵⁸

Necessidade de avaliação qualitativa

Julgo que seria importante termos em linha de conta as percepções das pessoas, pois, por vezes, essas percepções ajudam-nos a compreender melhor a avaliação quantitativa. /⁵⁹

Juntando essas percepções podemos encontrar as razões de ser dos dados objectivos. /⁶⁰

Passava assim por uma reflexão, o que pode dar conteúdo e significado aos dados estatísticos. /⁶¹

P.4 – Gostaria que me descrevesse, no seu Departamento, quais deverão ser, na sua opinião, as formas de interacção entre os professores, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.4 – Na implementação do PEE acho muito difícil o departamento funcionar em colaboração, o facto de serem muitas pessoas leva a que seja complicado criar um vínculo /⁶².

Dificuldade de colaboração face à dimensão do grupo

E quanto maior é o grupo mais difícil a situação do coordenador. /⁶³

Depois para reflectir e trabalhar em conjunto é necessário tempo e predisposição para tal. /⁶⁴

Falta de motivação dos professores para colaboração

Se as pessoas vão sem predisposição para a reunião, ou porque tem muitas coisas para fazer, ou porque já estão na escola à muito tempo, e ainda por cima sem levarem as coisas preparadas, será muito complicado desenvolver a colaboração. /⁶⁵

É necessário, primeiro de tudo, priorizar, verificar o que não justifica ser trabalhado em reunião de departamento, e depois deixar esses espaços para discussão e reflexão. /⁶⁶

P.5 – Gostaria que me descrevesse, que tipo de reflexão é efectuado entre os professores no seu Departamento, no que se refere ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.5 - Nenhuma, nenhuma não, estou a ser injusta. /⁶⁷

Existem momentos em que existe reflexão, mas essa reflexão é condicionada pela presença de dois elementos do conselho executivo na reunião. /⁶⁸

As pessoas tendem a ser cuidadosas nas suas reflexões devido à presença desses elementos. /⁶⁹

Em relação ao diagnóstico do PEE acho que foi tudo tão à pressa que as pessoas nem puderam raciocinar e reflectir, e depois acho que essa reflexão foi condicionada pela presença desses dois elementos. /⁷⁰

Reflexão
condicionada

P.6 – Quais os aspectos facilitadores e ou dificuldades/ constrangimentos à construção de uma cultura de colaboração?

R.6 - Acho que tem a ver com a educação que se possa obter na escola no sentido da colaboração. /⁷¹

Se quando cheguei a esta escola, a colega que me recebeu não me tivesse inculcido o hábito de trabalhar em conjunto, talvez não tivesse ganho esse hábito. /⁷²

Até porque, de início, não é fácil trabalhar em conjunto até as pessoas se moldarem. /⁷³

É necessário as pessoas perceberem que existe uma identidade profissional, e que esta tem de estar acima de tudo quando é necessário trabalharmos em conjunto. /⁷⁴

Mas, também, é necessário percebermos que, quem não gosta de trabalhar em conjunto, não vale a pena estar a obrigá-la. /⁷⁵

Ou se existe alguma pessoa que trabalha em conjunto apenas para ter tudo feito através dos outros, então isso não é trabalhar em conjunto. /⁷⁶

A educação para o trabalho em conjunto é bastante importante, mas tem de

Importância da
liderança no
trabalho
colaborativo

Importância da
individualidade

Importância da
liderança no

existir alguém que impulse esse trabalho em grupo. /⁷⁷

trabalho
colaborativo

Dentro do departamento terá de ser o coordenador, ou então se funcionássemos pelas secções poderiam existir outras pessoas que poderiam dinamizar a colaboração e a reflexão. /⁷⁸

P.7 – Na sua opinião qual a tipologia de reflexão mais adequada ao processo de concepção e implementação do PEE?

R.7 – Em termos de estratégia, como já referi, a forma mais adequada de desenvolver a reflexão seria em pequenos grupos ou em grupos focais. /⁷⁹

Reflexão em
pequeno grupo
ou grupo focal

Ao nível da reflexão, propriamente dita, passa por cada professor parar e avaliar o seu percurso. /⁸⁰

Reflexão sobre
o currículo
oculto do aluno

Avaliar se o trabalho que faz diariamente é útil para desenvolver os alunos como cidadãos, se lhes dá as competências futuras suficientes para se desenvolverem, e no fundo se são boas pessoas. /⁸¹

Acho que o currículo oculto é mais importante que o currículo formal, e portanto julgo que é sobre isso que cada professor deve reflectir. /⁸²

P.8 – Quais os aspectos que considera mais importantes ao nível das lideranças, no Departamento, de forma a potenciar a prática reflexiva e o trabalho colaborativo entre os professores?

O líder deve ser assertivo. /⁸³

Assertividade

Existe quem diga que ser assertivo é saber sempre argumentar, mas isso não é ser assertivo. /⁸⁴

Ser assertivo é se necessário for, dependendo do assunto, saber dizer não, e não permitir mais a discussão. /⁸⁵

Ser líder passa por ser capaz de dar de deixar as pessoas falarem quando os assuntos são para isso, isto é, quando os assuntos são para reflexão, e não deixar as pessoas perderem-se quando existem assuntos que não são para discutir. /⁸⁶

Tem de ser alguém que consiga analisar objectivamente as questões e deixar as pessoas discutirem quando o devem fazer, e evitar discussão

quando esta não tem razão de ser. /⁸⁷

O líder tem de ter um discurso no plural , no sentido de nós. /⁸⁸

O líder deve, também, saber explicar a importância das coisas aos outros. /⁸⁹

Porque para fazermos algo temos de perceber a importância das coisas. /⁹⁰

O líder deve saber explicar a importância das coisas, não deve encarnar e passar para os outros coisas que nem ele próprio percebe. /⁹¹

Capacidade de
envolvimento
na mudança

P.9 – Identifique as mudanças que poderão resultar da prática reflexiva e do trabalho conjunto entre os professores, em torno do PEE

R.9 – No meu trabalho em particular não me preocupava em cumprir os programas. /⁹²

Muitas vezes perco oportunidades, preciosas, de discutir determinados assuntos com os alunos porque tenho as aulas contadas para cumprir o programa. /⁹³

As competências científicas ficariam em segundo lugar, face às competências pessoais. /⁹⁴

Nas inter-relações na escola com toda a certeza haveria mais relações conflituosas. /⁹⁵

Pois, sendo o projecto importante, existiriam questões que seriam necessárias resolver, e não as poderíamos ignorar, passar por cima. /⁹⁶

Inicialmente haveria mais conflitos, mas existem lutas que é necessário desenvolver. /⁹⁷

Existiriam conflitos nas várias estruturas, conselho de turma, grupo disciplinar, departamento. /⁹⁸

Na escola em geral, vejo muito longe essa perspectiva, as escolas entendem cada vez menos o projecto, cada vez têm mais coisas para fazer. /⁹⁹

Se o espírito do projecto passar apenas pelas actividades para responder ao PEE, e não passar pela discussão, pela reflexão em departamento, não vejo sentido no projecto. /¹⁰⁰

Qual autonomia? /¹⁰¹

Maior
preocupação
com as
competências
pessoais dos
alunos

Aumento dos
conflitos entre
os professores

Necessidade de
priorizar para
colaborar e
reflectir

A autonomia é só no papel, fica bonito, é só para passar responsabilidade do Ministério e das Direcções Regionais para as escolas. /¹⁰²

A escola não pode construir a sua autonomia quando tem programas que têm de cumprir e exames a realizar. /¹⁰³

Não faz sentido falar em PEE quando as pessoas não têm tempo para o discutir, para reflectir, com a infinidade de trabalhos que temos todas as semanas, acabamos por pensar nele só de três em três anos. /¹⁰⁴

Passa por priorizar o que é importante de modo a que tenhamos mais tempo para reflectir. /¹⁰⁵

Difícil alcançar a autonomia construída

ANEXO 3

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO RESULTANTE DA ANÁLISE DE
CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	Modos de intervenção na concepção
	Modos de intervenção na implementação
	Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE
	Modos mais adequados de intervenção
<p>OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO DESENVOLVIDO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	Formas de interacção entre os professores
	Tipologia de reflexão
	Aspectos facilitadores à cultura de colaboração
	Dificuldades/ constrangimentos à colaboração e à reflexão
	Tipologia de reflexão mais adequada
	Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva
	Mudanças face à prática reflexiva e colaborativa

ANEXO 4

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Apresentação dos indicadores da análise de conteúdo por categorias e subcategorias

Professor (A)

Unidades de registo	Indicadores	Nº U.R.
Modos de intervenção do Departamento na concepção do PEE		
<p>(...) os departamentos acabaram por ter um papel quase que indicativo.¹ No departamento efectuou-se um levantamento das várias áreas onde vai incidir o projecto, nomeadamente, os problemas que afectam a escola, as potencialidades que podemos utilizar etc.⁸ Nesta fase, o objectivo inicial passou pelo levantamento de alguns aspectos, os quais a secção tentou priorizar, (...).¹¹ O departamento teve apenas uma intervenção de auscultação dessas situações.¹²</p>	Participação indicativa	4
<p>(...) o processo não foi tão interventivo como seria desejável.² O facto das pessoas não se sentirem elementos interventivos na concepção do PEE pode também tirar-lhes a participação na implementação do projecto.³ O ano lectivo está a terminar e agora apenas é possível inquirir os alunos e os encarregados de educação e funcionários (...) contar com a participação dos pais e dos alunos.⁶ O nosso departamento efectuou, esse levantamento, numa reunião, houve departamentos que o efectuaram em duas reuniões.⁹ Na minha opinião, não foi suficiente deveria ser mais participada.¹³ Depois de ter sido efectuado o primeiro diagnóstico nos diversos departamentos, provavelmente, esse levantamento deveria ter sido levado aos departamentos, para que as opiniões de diversos departamentos fossem cruzadas e, para que os departamentos definissem, eles próprios, as principais áreas de intervenção.¹⁴ Porque, o facto de ser a secção a efectuar essa definição (três ou quatro pessoas), é diferente</p>	Necessidade de maior intervenção	8

de se tivesse sido efectuado por todos os departamentos. / ¹⁵ (...) Acho que precisava de mais debate e envolvimento das pessoas, pois depois corremos o risco das pessoas não se reverem no projecto. / ¹⁶		
(...) a concepção acaba por funcionar, muita das vezes, um bocado à pressa. A falta de tempo para reuniões, (...) leva a que as coisas não decorram como se tinha planeado fazer. / ⁴ Tínhamos previsto, numa primeira fase efectuar nos departamentos um levantamento dos problemas, prioridades, potencialidades e requisitos da escola; para numa segunda fase, elaborarmos um questionário com base nesse levantamento e levar de novo aos departamentos, contudo acabámos por nos deparar com falta de tempo. / ⁵ Talvez seja possível inquirir apenas alguns professores, mas não sei, pois o ano lectivo está a acabar e os próprios professores tem cada vez menos tempo (...) é complicado arranjar tempo. / ⁷ (...) precisávamos de mais tempo para que fosse mais minucioso ter mais elementos palpáveis para depois partir para o projecto. / ¹⁰	Condicionada pelo tempo	4
Modos de intervenção do Departamento na implementação do PEE		
A implementação do projecto vigente acaba por ser uma implementação superficial, / ¹⁷ (...) estar a sair o novo PEE que o velho ficou um bocado esquecido. / ²⁰	Implementação superficial do PEE	2
(...) utilizamos o projecto nas planificações, nas metodologias de sala de aula, mas na prática, ao longo do ano, não há grande incidência ou discussão relativamente ao que está a ser feito. / ¹⁸ No ano lectivo anterior, ainda, havia uma grelha para preenchermos sobre as metodologias que tinham sido aplicadas; este ano nem isso foi feito, não saíram nenhuma directrizes para isso. / ¹⁹	Ausência de discussão sobre as práticas e o PEE	2
Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE		
Os bloqueios passam essencialmente pela gestão do tempo que os professores têm hoje em dia. / ²¹ Nós temos reuniões uma vez por semana (às quartas feiras) e, há reuniões de tudo, (...) as reuniões de departamento são nas vagas que existem entre essas reuniões. / ²² Para haver uma correcta implementação e	Escassez de tempo para colaboração e reflexão	5

<p>envolvimento no PEE, as pessoas têm de reunir mais vezes, tem de haver mais diálogo, tem de existir uma avaliação do que se está a fazer, têm de ser propostas actividades que respondam aos objectivos do projecto. /²³</p> <p>Para que isso aconteça é necessário tempo, é necessário criar situações em que possa haver diálogo, confronto, discussão pois sem isso não é possível haver PEE. /²⁴</p> <p>Actualmente as pessoas estão limitadas em termos de tempo de modo a que se possa desenvolver esse trabalho. /²⁵</p>		
<p>Nas reuniões formais talvez seja complicado desenvolver o PEE. /²⁶</p> <p>Provavelmente teriam de haver reuniões específicas para discussão sobre o PEE. /²⁷</p> <p>(...) existência de pelo menos uma reunião por período para discussão e acompanhamento do PEE, pois nas reuniões ordinárias de departamento acabamos por ter uma ordem de trabalhos com quatro ou cinco pontos agendados, /²⁸</p> <p>o que torna impossível analisar e discutir o PEE como o deveríamos fazer, atendendo a que a reunião de departamento têm no máximo a duração de duas horas. /²⁹</p> <p>Acho que deveriam de haver reuniões específicas para o PEE. /³⁰</p> <p>Até nesta fase da concepção teríamos tido melhores resultados se tivéssemos efectuado uma reunião específica nos departamentos para análise e discussão do diagnóstico efectuado. /³¹</p>	<p>Condicionado pelo desenvolvimento das reuniões formais</p>	<p>6</p>
<p>Modos mais adequados de intervenção na concepção e implementação do PEE</p>		
<p>(...) não sabemos se é possível fazer uma nova auscultação aos professores através de um inquérito, uma vez que o tempo é curto, o que eu acho que seria importante. /³²</p> <p>(...) deveria haver uma reunião específica de departamentos para se discutir a síntese do que se obteve nas reuniões dos departamentos sobre o diagnóstico. /³³</p> <p>Nessa reunião deveriam ser novamente falados, discutidos e priorizados os problemas/ acções de modo a avançarmos no PEE. /³⁴</p> <p>O departamento acaba por ter um papel importante porque depois acaba por ser a estrutura que, ao colaborar na concepção, também tem uma certa responsabilidade na implementação, /³⁵</p> <p>(...) os professores sentir-se-ão um bocado alheados relativamente ao PEE uma vez que não participaram na concepção acabam por não se identificar com o projecto e não encontram</p>	<p>Necessidade de partilha de envolvimento</p>	<p>7</p>

<p>grande sentido para a sua implementação. /³⁶ É necessário existir também uma participação da parte dos professores dentro do departamento, pois não passa apenas pelo coordenador. /⁴⁴ Não podemos esquecer que o projecto é da comunidade educativa na sua totalidade /⁵⁰</p>		
<p>Na implementação do PEE é importante, nos departamentos, este ser mais abordado do que tem sido até agora. /³⁷ Para além disso, os departamentos devem ter uma acção palpável e visível sobre os objectivos do PEE. /³⁸ Ele deverá ser focado não só nas planificações, mas também nas actividades que possam ser desenvolvidas na escola, procurando ir, também, ao encontro das necessidades dos alunos e dos pais. /³⁹ Se esse processo não for desenvolvido de uma forma mais sistemática nos departamentos será complicado funcionar dentro da escola. /⁴⁰</p>	Trabalho sistemático no PEE	4
<p>O coordenador deverá ter um papel mais interventivo, divulgando mais o PEE /⁴¹ ou fazendo com que ele esteja presente nas próprias reuniões do departamento mesmo que elas não sejam específicas para trabalhar o projecto, /⁴² fazendo um alerta da importância do utilizar do PEE a todos os níveis, desde as planificações, até às actividades curriculares e extracurriculares a desenvolver. /⁴³</p>	Importância do papel do coordenador	3
<p>Para envolver os professores poderíamos, por exemplo, efectuar pelo menos uma vez por período uma reunião de departamento específica sobre o PEE /⁴⁴ de modo a que dessa reunião saísse algo que pudesse ir ao conselho pedagógico, para que este fizesse um acompanhamento mais efectivo do que fez este ano. /⁴⁵ Um projecto é sempre um processo em evolução, o que pressupõe discussão, até porque a reformulação implica sempre a colaboração e a discussão. /⁴⁶ Um projecto é sempre interdisciplinar e intradisciplinar deverá haver uma relação interdepartamentos, o que poderá ser feito no conselho pedagógico ou nas reuniões das secções do conselho pedagógico. /⁴⁷ Essas secções poderiam desenvolver sessões de debate específicas sobre o PEE, /⁴⁸ contando com outros intervenientes que tivessem uma intervenção específica no</p>	Reorganização do modo de trabalho	6

projecto, não se cingindo apenas aos coordenadores, mas a outros professores que pudessem ter um papel interventivo na escola. / ⁴⁹		
Formas de interação entre os professores		
<p>O trabalho colaborativo do departamento é na parte da planificação das actividades, que depois acaba por funcionar um bocado individual, porque existem casos em que apenas um professor é que dá um nível, nesses casos acaba por ser o próprio professor a fazer a planificação. /⁵¹</p> <p>A interação entre os professores é limitada pois cada um tem um determinado nível. /⁵²</p> <p>As pessoas passam muito tempo nas escolas, mas acabam por não desenvolver esse trabalho, ou porque não existem locais onde possam trabalhar, ou porque não existem recursos disponíveis, /⁵³</p> <p>ou porque aparecem outras actividades burocráticas pelo meio, /⁵⁴</p> <p>e assim, o tempo que se passa na escola não é utilizado para o trabalho colaborativo que se possa desenvolver, em que duas cabeças possam realizar mais do que uma, muita das vezes, não acontece devido a essas situações. /⁵⁵</p>	Limitada p/ individualismo estratégico e constringido	3
<p>Depois do tempo que já passam na escola, as pessoas não estão receptivas para disponibilizar mais tempo para estar na escola, /⁵⁶</p> <p>até porque sabemos que isso não é compensado, sentimos isso este ano, o que acaba por desmotivar, desincentivar e desmobilizar os professores. /⁵⁷</p> <p>Isso limita um bocado a acção colaborativa dos professores na escola, o que na minha opinião faz falta à escola. /⁵⁸</p>	Interação limitada pela gestão do tempo	3
<p>Acho que o PEE pode ser o fio condutor da organização da colaboração entre os professores na escola, e nos departamentos para que possam desenvolver actividades que vão ao encontro do projecto. /⁵⁹</p> <p>No departamento deveria haver mais envolvimento das pessoas nas actividades, pois existem sempre aquelas pessoas que não se conseguem envolver. /⁶⁰</p> <p>Contudo se tiveram um papel mais interventivo no projecto talvez possa haver esse envolvimento. /⁶¹</p>	PEE dinamizador da colaboração	3
Tipologia de reflexão no Departamento		
Uma reflexão superficial ligeira, pois os projecto não é falada e discutido / ⁶²	Reflexão superficial	1

Aspectos facilitadores à cultura de colaboração no quadro do PEE		
(...) é as pessoas sentirem-se envolvidas no projecto. / ⁶³	Envolvimento no PEE	1
(...) um grupo de professores na escola que, nas horas não lectivas, desenvolvesse reflexão sobre o projecto, efectuasse um acompanhamento e uma avaliação mais activa do projecto. / ⁶⁴ Poderia haver uma secção, um grupo de professores da escola, que trabalhasse efectivamente a reflexão sobre o PEE. / ⁶⁵	Nova estrutura organizacional	2
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão no quadro do PEE		
Depois do tempo que já passam na escola, as pessoas não estão receptivas para disponibilizar mais tempo para estar na escola, / ⁶⁶ até porque sabemos que isso não é compensado, sentimos isso este ano, o que acaba por desmotivar, desincentivar e desmobilizar os professores. / ⁶⁷ Isso limita um bocado a acção colaborativa dos professores na escola, o que na minha opinião faz falta à escola. / ⁶⁸	Interacção limitada pela gestão do tempo	3
as pessoas passam muito tempo nas escolas, mas acabam por não desenvolver esse trabalho, ou porque não existem locais onde possam trabalhar, ou porque não existem recursos disponíveis, / ⁶⁹ ou porque aparecem outras actividades burocráticas pelo meio, / ⁷⁰ e assim, o tempo que se passa na escola não é utilizado para o trabalho colaborativo que se possa desenvolver, em que duas cabeças possam realizar mais do que uma, muita das vezes, não acontece devido a essas situações. / ⁷¹	Constrangimentos organizacionais	3
existem casos em que apenas um professor é que dá um nível, nesses casos acaba por ser o próprio professor a fazer a planificação. / ⁷² A interacção entre os professores é limitada pois cada um tem um determinado nível, / ⁷³ (...) a tendência que todos nós temos em fazer o nosso trabalho de forma individual. Temos instituída em nós a cultura do despachar, quando está agendada uma reunião referimos sempre “que chatice mais uma”. / ⁷⁴ E por outro lado, as novas medidas tomadas a nível superior e que têm surgido nas escolas acentuam essa cultura do individualismo dos professores. / ⁷⁵	Pressões e intensificação do trabalho do professor	4
Tipologia de reflexão mais adequada à concepção e implementação do PEE		
A filosofia de base do PEE é ele ser o fio		

orientador da acção da escola, logo toda a reflexão que possa existir entre os professores terá de ter sempre como base o projecto. / ⁶⁸ Terá de ser ele a conduzir toda a reflexão que possa existir no departamento, sentido de averiguar o porquê das coisas, como poderíamos ter agido. / ⁶⁹	Reflexão orientada pelo PEE	2
Aspectos das lideranças de modo a potenciar a prática colaborativa e reflexiva		
A liderança passa pela capacidade de relacionamento humano, passa pela gestão das relações humanas, / ⁷⁰	Capacidade de relacionamento	1
(...) ela deverá ser democrática mas responsável. / ⁷¹ A liderança deve contar também com a disponibilidade dos professores para desenvolver as actividades necessárias. / ⁷² O facto de existir um coordenador de departamento não implica que tenha que ser ele obrigatoriamente a decidir, o que se vai fazer ou, a liderar determinadas actividades do departamento. / ⁷³ Poderão dentro do departamento existir outros professores que sejam líderes em determinadas matérias, e que em consequência poderão dentro do departamento dinamizar determinadas actividades, / ⁷⁴ cabendo ao coordenador colaborar com esses professores. / ⁷⁵ Acho que os departamentos só funcionarão nessa perspectiva de colaboração, em que o coordenador é apenas o líder institucional que depois servirá de ligação com outros sectores institucionais da escola, nomeadamente o conselho pedagógico. / ⁷⁶ O departamento para funcionar tem de haver uma disponibilidade de todos os professores e que todos colaborem dentro do departamento com o coordenador. / ⁷⁷	Liderança partilhada e em colaboração	7
Mudanças face a uma prática reflexiva e colaborativa no quadro do PEE como fio orientador da acção		
	No seu trabalho em particular	
(...) todo o meu trabalho deverá ir ao encontro dos objectivos principais do projecto. / ⁷⁸ terá de passar por desenvolvermos acções que procurem ir ao encontro desses problemas. / ⁷⁹	Diferente organização do trabalho do professor	2
	No Departamento	
(...) maior abertura para desenvolvermos estratégias comuns, pois sendo o PEE o fio		

<p>orientador já passamos para uma fase em que não é possível desenvolvermos um papel individual. /⁸⁰ (...) maior acompanhamento por parte dos professores do departamento, por mais reuniões informais de trabalho, por uma maior discussão e reflexão. /⁸¹</p>	<p>Maior colaboração entre os professores</p>	<p>2</p>
<p>Daí a importância da tal comissão de acompanhamento da implementação do PEE na dinamização da discussão e da reflexão nos departamentos. /⁸² Esta comissão deveria periodicamente reflectir sobre a intervenção dos professores em actividades que vão de encontro aos problemas do PEE, /⁸³ reflectir sobre a envolvimento da escola no projecto e caso não haja envolvimento analisar porque razão não existe. /⁸⁴ Esta comissão poderá ser formada por professores dos diversos departamento, pelo presidente do conselho pedagógico e também por alunos e pais. /⁸⁵</p>	<p>Alteração da estrutura organizacional</p>	<p>4</p>
	<p>Na escola em geral</p>	
<p>(...) haveria um envolvimento de todos na escola, não só dos professores, mas, também, dos alunos. /⁷⁶</p>	<p>Envolvimento total</p>	<p>1</p>

Professor (B)

Unidades de registo	Indicadores	Nº U.R.
Modos de intervenção do Departamento na concepção do PEE		
<p>Presentemente encontramos-nos na fase de concepção do novo PEE e tanto quanto sei apenas no diagnóstico. /¹</p> <p>Numa reunião de departamento foi pedido aos professores, que com base num documento identificassem áreas/ aspectos relativamente a problemas, potencialidades, prioridades e requisitos existentes na escola. /²</p> <p>O preenchimento do documento foi efectuado em plenário, numa reunião formal. /³</p> <p>Participaram os professores que quiseram, foram registados alguns aspectos.(...) /⁴</p>	Participação no diagnóstico	4
<p>O documento era extenso e, atendendo à importância do PEE, acho que não deveria ter sido implementado daquela forma. /⁵</p> <p>(...) as pessoas tendem a misturar vertentes que têm a ver com o funcionamento da escola, com os problemas da escola em termos de PEE. /⁴</p> <p>Deveria ter sido discutido em grupos mais pequenos e depois apresentadas e discutidas as conclusões no departamento. /⁶</p> <p>O facto de ter sido elaborado numa reunião formal não beneficia em nada o processo nem explora as potencialidades que o documento oferecia. /⁷</p> <p>Na minha opinião, uma reunião para discutir este tipo de questões requeria mais tempo. /⁸</p>	Condicionado pela agenda da reunião formal	5
<p>Depois desse trabalho, o departamento não teve qualquer informação sobre os passos seguintes, o que está a ser feito, em que ponto se encontra, qual o resultado desse diagnóstico. /⁹</p>	Falta de informação sobre o processo	1
Modos de intervenção do Departamento na implementação do PEE		
<p>Nos anos anteriores, (...) havia sempre a preocupação de relembrar o PEE nas reuniões de grupo e de departamento /¹⁰</p> <p>Presentemente, não me recordo de, no ano transacto, termos efectuado avaliação intermédia ou final do PEE. /¹⁵</p> <p>Actualmente a missão do projecto não é relembrada nos departamentos e, ao não ser relembrada, facilmente acaba por se perder. /¹⁶</p>	Ausência de envolvimento	3
<p>(...) verificar se havia consonância entre a actividade ou projecto (actividades curriculares</p>	Ausência de relação das actividades com o PEE	

<p>e extracurriculares) e o problema do PEE que tinha sido escolhido para trabalhar. /¹¹</p> <p>Na avaliação intermédia e final, também havia esse cuidado. /¹²</p> <p>Nessa altura criou-se, nos departamentos, alguma disciplina em termos da dependência das actividades relativamente ao diagnóstico do PEE, o que, actualmente, acho que se perdeu. /¹³</p> <p>Parece-me que a implementação deveria ser bastante melhorada, talvez reduzindo os problemas a trabalhar, mas sem perder os objectivos que estão definidos para o PEE. /¹⁴</p>		3
Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE		
<p>(...) acho que não deveria ter sido implementado daquela forma. /⁵</p> <p>Deveria ter sido discutido em grupos mais pequenos e depois apresentadas e discutidas as conclusões no departamento. /⁶</p> <p>O facto de ter sido elaborado numa reunião formal não beneficia em nada o processo nem explora as potencialidades que o documento oferecia. /⁷</p> <p>Na minha opinião, uma reunião para discutir este tipo de questões requeria mais tempo. /⁸</p> <p>Para além disto, nas reuniões formais as questões são abordadas com alguma superficialidade, apenas para cumprir a ordem de trabalhos. /²³</p>	<p>Condicionado pela agenda da reunião formal</p>	5
<p>Na implementação (...)nem sempre existe uma ligação entre aquilo que se pretende em termos dos objectivos do PEE e as actividades que se desenvolvem. /¹⁸</p> <p>Fazem-se actividades só porque existe a tradição, fica bem e dá visibilidade à disciplina ou aos grupos. /¹⁹</p> <p>Não existe uma motivação e uma fundamentação para as actividades que tenha realmente a ver com o PEE. /²⁰</p>	<p>Dificuldade de conciliação das actividades com o PEE</p>	3
<p>(...) dificuldades de comunicação e de relacionamento interpessoal, por vezes devido a situações que não têm a ver com o departamento e outras vezes por incompatibilidades de temperamento, ou de postura face à escola, o que acaba por causar alguma clivagem entre os grupos disciplinares. /²¹</p> <p>O espírito de departamento perdeu-se, existiu no início, aquando da implementação dos departamentos, mas depois começaram a surgir alguns conflitos entre os grupos. /²²</p>	<p>Comunicação e relacionamento interpessoal</p>	2

Modos mais adequados de intervenção na concepção e implementação do PEE		
<p>(...) na fase da concepção, deveria haver uma orientação clara em relação ao diagnóstico. /²⁴ O departamento deveria ter conhecimento de como o processo se está a desenrolar, /²⁵ deveria acompanhar as sugestões que efectuou e que os outros departamentos efectuaram, /²⁶ e se necessário intervir no processo. /²⁷ (...) ter um papel interventor na concepção do PEE, pois se deu sugestões, também pode ter ideias concretas de como operacionalizar essas sugestões. /³⁰ (...) teriam de ser discutidas novamente as diversas propostas no departamento, de modo a levar as pessoas a colaborarem. /³⁵ (...) problemas das turmas serem discutidos nos conselhos de turma, podemos, a nível de departamento, analisar como deveríamos proceder a nível disciplinar, no caso de cada turma. /³⁶ A relação interdepartamentos concretiza-se a nível dos trabalhos no conselho de turma, porque são as diversas disciplinas a trabalhar o problema da turma, tendo em conta os objectivos do PEE. /³⁷</p>	<p>Necessidade de partilha / envolvimento</p>	<p>8</p>
<p>(...) dever-se-ia reformular o modo de trabalho do departamento. Em vez de plenário em reuniões formais, poder-se-ia funcionar em pequenos grupos de duas a três pessoas, /²⁸ (...) as prioridades do PEE deveriam ser discutidas em plenário, em reunião formal. Em termos de propostas de actividades, talvez fosse melhor reflectir-se em reuniões informais. /³⁴ Na implementação do PEE deveria haver orientações claras sobre a pertinência das actividades, quer curriculares, quer extra curriculares. /³¹</p>	<p>Reorganização do modo de trabalho</p>	<p>3</p>
<p>(...) essencialmente nos assuntos que requerem maior reflexão, e só depois se discutiriam as conclusões no departamento. /²⁹ Deveríamos reflectir de uma forma clara e profunda sobre a razão porque devemos fazer e para quê. /³² No fundo trata-se de inverter o que fazemos agora, ou seja, em vez de pensarmos as actividades, pensarmos “para quê” e “porquê”, e depois a partir daí surgir a actividade. /³³</p>	<p>Importância da reflexão na, sobre e pela escola</p>	<p>3</p>
<p>O coordenador deverá ser a pessoa que, antes da reunião, formal ou informal, pensa nas coisas com maior profundidade do que as outras pessoas. /³⁸ Só assim, conseguirá orientar a reunião,</p>	<p>Importância de uma liderança efectiva</p>	<p>4</p>

<p>cultivar a reflexão, aceitar sugestões, propor a discussão e sistematizar conclusões.³⁹ Presentemente, o papel do coordenador resume-se, muitas das vezes, a um papel burocrático.⁴⁰ O coordenador não consegue cultivar a reflexão, mas também não é ajudado no seu trabalho, quer a nível do Conselho Pedagógico, ou do Conselho Executivo, quer pelo próprio departamento.⁴¹</p>		
Formas de interação entre os professores		
<p>(...) o tipo de interação entre os professores deveria ser em pequeno grupo, em determinadas fases, nomeadamente, quando é necessário uma reflexão mais cuidada.⁴¹ Teríamos toda a vantagem em promover, num primeiro momento, o trabalho em pequenos grupos, e posteriormente alargar essa reflexão e discussão ao departamento.⁴² Através do trabalho conjunto (2 a 3 pessoas que poderão ser de grupos diferentes) podemos pensar em trabalhos concretos, para turmas em concreto, relacionados com conteúdos, com pesquisa ou com actividades.⁴⁵</p>	<p>Trabalho colaborativo em pequeno grupo</p>	3
<p>Até porque com a introdução de novas formas de aprendizagens, concretamente ao nível das novas tecnologias, como por exemplo, a dinamização de blogs, trabalho em plataformas de aprendizagem, os professores encontram-se em níveis muito diferentes, daí que seja profícuo pensar nessas aprendizagens através do trabalho em conjunto.⁴³ Este intercâmbio é fundamental para as aprendizagens dos alunos pois, caso contrário, uns não fazem nada pois têm o professor A, enquanto outros trabalham nessas novas tecnologias porque têm o professor B.⁴⁴ Estas novas formas de trabalho só serão possíveis através do trabalho colaborativo.⁴⁶</p>	<p>Importância das tecnologias na promoção da colaboração</p>	3
Tipologia de reflexão no Departamento		
<p>(...) é pouco sistematizada, talvez isto seja defeito meu, porque gosto de descrever e organizar tudo em pormenor.⁴⁷ (...) existem contributos valiosos, mas a discussão não é bem conduzida.⁴⁸ Perdem-se algumas ideias importantes,⁴⁹ (...) têm mais a ver com o funcionamento administrativo da escola em si.⁵⁰</p>	<p>Reflexão não organizada</p>	4
<p>Apesar de, por vezes, existirem intervenções importantes, elas não são valorizadas, não lhes é dada importância,⁵¹</p>	<p>Ausência de feedback nas reflexões</p>	3

as pessoas não vêm resultados, / ⁵² não lhes é dado feedback das suas intervenções e das reflexões. / ⁵³		
A reflexão em torno do PEE tem passado apenas por referir se a actividade correu bem ou mal, é superficial, pois perdeu-se o ponto de partida dos problemas do PEE. / ⁵⁴ Já não se faz a avaliação das actividades desenvolvidas em relação aos objectivos do PEE. / ⁵⁵	Reflexão superficial na implementação do PEE	2
Aspectos facilitadores à cultura de colaboração no quadro do PEE		
(...) cedência e a partilha de informação, / ⁵⁶	Partilha de materiais	1
(...) alterar as formas de interacção. / ⁵⁷ Apesar de não podermos mudar a maneira de ser das pessoas, podemos tentar mudar as estratégias ou as formas de trabalho / ⁵⁸ e podemos pôr as pessoas a trabalhar, duas a duas, ou três a três, sugerindo no departamento esse tipo de trabalho informal. / ⁵⁹	Alteração do contexto organizativo	3
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão no quadro do PEE		
(...) verificar-se no departamento um certo contorno de questões que se prevêem ser polémicas ou trabalhosas; / ⁶⁰ não se colocam à discussão assuntos que poderão gerar discordância em relação às decisões já tomadas, / ⁶¹ esses temas são apresentados como se fossem decisões já tomadas de modo definitivo, quando por vezes deveriam ser partilhados e debatidos pelo departamento. / ⁶²	Ausência de partilha de decisões	3
(...) o coordenador tem um papel fundamental, pois muitas questões escapam à intervenção dos próprios professores. / ⁶³ Se calhar isso acontece porque se têm de cumprir calendário, aprovar rapidamente, estar feito, passa mais pelo aspecto burocrático. / ⁶⁴	Liderança gerencialista	2
Tipologia de reflexão mais adequada à concepção e implementação do PEE		
(...) passa por ser orientada em termos de coisas concretas, tomando sempre como base os problemas do PEE a trabalhar, analisar as causas e verificar os resultados. / ⁶⁵	Reflexão orientada pelo PEE	1
Quantificar os resultados é difícil, deverá haver uma reflexão mais aprofundada. / ⁶⁶ Muitas vezes interrogo-me se ter grelhas elaboradas e muito estruturadas para os professores preencherem será benéfico e facilitador da reflexão. / ⁶⁷	Falta de eficiência da reflexão técnica	2
Poderíamos desenvolver outro tipo de reflexão,		

<p>como por exemplo efectuarmos sessões informais de reflexão em que existisse um moderador (o coordenador por exemplo) e um secretário para registar os aspectos relevantes da discussão /⁶⁸</p> <p>Dá mais trabalho e na prática não é muito operacional, mas talvez a avaliação em torno do PEE fosse mais profícua. /⁶⁹</p> <p>Em vez de reduzirmos tudo a documentos, talvez devêssemos fazer uma análise mais qualitativa. /⁷⁰</p>	Reflexão em grupo focal	3
Aspectos das lideranças de modo a potenciar a prática colaborativa e reflexiva		
(...) o próprio perfil do coordenador e isso é difícil de mudar. Contudo existem maneiras de contornar ou valorizar esse perfil. / ⁷¹	Personalidade do líder	1
A formação ao nível das lideranças formais é importante, de modo a facilitar o desenvolvimento de determinadas competências. / ⁷²	Importância da formação	2
(...) o coordenador fazer “trabalho de casa”, trabalhando com outras pessoas do departamento, no sentido de as envolver nos assuntos antes da reunião formal. / ⁷³	Valorização e envolvimento dos professores	3
Desta forma, ao envolver, antecipadamente, os outros, no decurso das reuniões já poderia contar com a sua atitude cooperante, / ⁷⁴ pois elas já se sentiriam envolvidas e seriam conduzidas a participar e apoiar o líder. / ⁷⁵		
Mudanças face a uma prática reflexiva e colaborativa no quadro do PEE como fio orientador da acção		
	No seu trabalho em particular	
(...) sistematização entre aquilo que faço e a missão e objectivos da escola. / ⁷⁶	Ligação entre os objectivos pessoais com os objectivos da escola	1
	No Departamento	
(...) poderia ajudar a cruzar os planos de trabalho, pois existem actividades que podem ser transversais e até comuns. / ⁷⁷	Dinamização do trabalho colaborativo	2
Aliás, se o PEE fosse o fio condutor da escola, teria de haver obrigatoriamente um trabalho mais colaborativo entre as pessoas. / ⁷⁸		
haver uma consonância entre a forma de intervenção das diversas estruturas, de modo a que aquilo que cada um fizesse não entrasse em contradição, mas fosse de algum modo complementar ou reforçasse o trabalho dos outros. / ⁷⁹	Alteração da estrutura organizacional	4
Deveria existir comunicação horizontal e		

<p>vertical.⁸⁰ A colaboração entre coordenadores de departamento é bastante importante,⁸¹ mas para além desse trabalho conjunto entre coordenadores, também, numa vertente informal, poderia formar-se uma “plataforma” de trabalho entre diversos professores dos diversos departamentos e coordenadores.⁸²</p>		
	Na escola em geral	
<p>(...) julgo que na escola que temos actualmente não seria permitido.⁸³</p>	Necessidade de ligação entre a voz e a visão	1

Professor (C)

Unidades de registo	Indicadores	Nº U.R.
Modos de intervenção do Departamento na concepção do PEE		
(...) fizemos uma reunião, com base numa grelha distribuída antecipadamente pelo grupo responsável pela concepção do PEE, para levantamento de propostas do departamento sobre problemas, prioridades, potencialidades e requisitos da escola para o novo PEE. / ¹	Participação no diagnóstico	1
Nessa reunião talvez o processo pudesse ter sido conduzido de outra forma, ter sido preparado antecipadamente/ ² , pois na reunião o tempo acabou por ser limitado, não tivemos tempo para fazer muito mais./ ³ Alguns departamentos ainda conseguiram fazer duas sessões, nós fizemos apenas numa. / ⁴	Condicionado pela agenda da reunião formal	3
o processo poderia ter sido desenvolvido em duas fases: uma primeira fase para as pessoas reflectirem em grupo, e outra para discussão global. / ⁵ Não houve uma reflexão pois não houve tempo. / ⁶ Devido à limitação do tempo e à pressão para efectuarmos o levantamento não houve tempo para reflectirmos mais profundamente. / ⁸	Necessidade de maior reflexão e envolvimento	3
Penso que da forma como se desenvolveu foi mais um desabafo das pressões que sentimos este ano e talvez houvessem outros problemas que pudessem ser abordados. / ⁷ Devido à limitação do tempo e à pressão para efectuarmos o levantamento não houve tempo para reflectirmos mais profundamente. / ⁸	Limitado pela escassez de tempo e pressões	2
Modos de intervenção do Departamento na implementação do PEE		
No que se refere à implementação do PEE anterior, todas as actividades obedeciam às orientações do PEE./ ⁹ Neste momento diria que o PEE já está ultrapassado e à medida que o tempo passa as pessoas esquecem-no um pouco. / ¹⁰ No entanto, nos anos anteriores, nós tínhamos essa orientação e trabalhávamos de acordo com essas orientações. / ¹¹ Tínhamos as grelhas para trabalho em sala de aula, para as actividades extra curriculares e fazíamos a avaliação do PEE, tentávamos reger-nos pelo PEE. / ¹²	Desarticulação com as práticas	4

<p>Ultimamente o PEE, pelo facto de estar a chegar ao fim da sua vigência, foi um pouco abandonado. /¹³</p> <p>Haviam actividades que já se tornavam cansativas e não eram pertinentes. /¹⁴</p> <p>Neste momento como estamos a repensar o novo PEE, o anterior PEE ficou parado e, acabou por ficar mais esquecido. /¹⁵</p>	<p>Ausência de sentido no PEE</p>	<p>3</p>
Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE		
<p>Para além do tempo, /¹⁶</p> <p>existe o problema da disponibilidade das pessoas as quais acabam por estar sempre muito sobrecarregadas. /¹⁷</p> <p>(...) acho que não é culpa de ninguém a não ser do factor tempo. /²²</p>	<p>Escassez de tempo/ intensificação do trabalho</p>	<p>3</p>
<p>(...) julgo que os departamentos estão um pouco esquecidos. /¹⁸</p> <p>Os professores manifestaram-se numa reunião, na qual foi solicitado o preenchimento de uma grelha e, pronto está feito. /¹⁹</p> <p>Não sei, se, desta forma, as pessoas se sentirão envolvidas no PEE, /²⁰</p> <p>pois o seu papel na concepção passou apenas por uma curta sessão de trabalho, no decorrer de uma agenda da reunião. /²¹</p>	<p>Falta de envolvimento</p>	<p>4</p>
Modos mais adequados de intervenção na concepção e implementação do PEE		
<p>(...) a grelha que foi preenchida na reunião deveria ter sido distribuída atempadamente, para que as pessoas a pudessem levar para casa e reflectissem antecipadamente/²³, e só posteriormente é que deveria ter sido efectuada a sessão de trabalho. /²⁴</p> <p>O que acontece aliás em muitas reuniões, em que os documentos são distribuídos em cima da hora e depois temos que nos pronunciar. /²⁵</p> <p>Para além disso, a agenda da reunião deveria ter, apenas, um ponto único para discussão do PEE, /²⁷</p> <p>pois este era suficientemente importante para ser discutido apenas num ponto único. /²⁸</p> <p>Como já referi, ficámos limitados em termos de tempo. /²⁹</p> <p>As reuniões informais com pequenos grupos julgo que seriam bastante vantajosas, uma vez que poder-se-ia nessas reuniões efectuar, já, um trabalho de preparação para as reuniões formais. /³⁶</p> <p>As reuniões de departamento funcionariam depois com base nas reflexões e discussões desenvolvidas em grupo nessas reuniões. /³⁷</p>	<p>Reorganização do modo de trabalho</p>	<p>7</p>

<p>Nestas situações, a reflexão que possa haver passa, apenas, por um desabafo momentâneo. /²⁶</p> <p>Actualmente, não trabalhamos assim, existe grande dificuldade em reunir o grupo disciplinar, pois existem imensas reuniões. /³⁸</p> <p>Contudo, quando a reunião é informal, dada a sobrecarga de trabalho das pessoas, elas fogem um bocadinho a estas reuniões de trabalho. /³⁹</p>	<p>Reduzir as limitações de tempo e as pressões</p>	<p>3</p>
<p>Na implementação terá de haver uma discussão, /³⁰</p> <p>e, talvez, ouvir a opinião das pessoas com todo o tempo e cuidado relativamente às propostas de cada um. /³¹</p> <p>O coordenador terá um papel importante nesse processo. /³²</p> <p>(...) terá de haver um debate no departamento sobre o PEE. /³⁴</p>	<p>Maior envolvimento na implementação</p>	<p>4</p>
<p>(...) passa por seguirmos as suas linhas orientadoras, vemos quais são os problemas mais importantes e, depois, trabalharmos no sentido de dar resposta aos problemas focados. /³⁵</p>	<p>Articulação com a prática</p>	<p>1</p>
Formas de interacção entre os professores		
<p>(...) as formas de interacção entre os professores passam por aqueles que têm níveis em comum, trocaram algumas ideias e sugestões, costumamos enviar por e-mail alguns trabalhos, ou telefonamos, ou mesmo na escola referindo o que estamos a dar, existe troca de experiências e de materiais. /⁴⁰</p>	<p>Importância da partilha de experiências e materiais</p>	<p>1</p>
<p>Na implementação do PEE, as actividades terão de se desenvolver em conjunto, /⁴⁰</p> <p>terão de existir sessões de trabalho informais, entre grupos de professores, para discussão e reflexão dos assuntos /⁴¹</p> <p>que só posteriormente deverão ser levados às reuniões de departamento. /⁴²</p>	<p>Trabalho colaborativo em pequeno grupo</p>	<p>3</p>
Tipologia de reflexão no Departamento		
<p>Nas reuniões debatemo-nos quase sempre com falta de tempo, mas existe reflexão. /⁴³</p> <p>A reflexão desenvolvida nas reuniões é a possível, mediante a agenda de trabalhos extensa que, muitas vezes, temos. /⁴⁴</p> <p>Julgo que poderia dizer que é a suficiente. /⁴⁵</p>	<p>Reflexão condicionada pela escassez de tempo</p>	<p>3</p>
<p>Em relação à reflexão desenvolvida na concepção do novo PEE, considero que foi insuficiente. /⁴⁶</p> <p>Como já referi, deveria ter existido uma</p>		

distribuição prévia do documento base para reflexão. / ⁴⁷ Essa reflexão deveria ter sido individual ou até em reunião informal em conjunto com colegas e depois ser discutido em departamento. / ⁴⁸	Necessidade de aprofundar a reflexão na concepção	3
No anterior PEE, na implementação, fazíamos sempre a avaliação das actividades, pelo que, julgo que havia uma reflexão. / ⁴⁹ Existiam grelhas para preenchimento da avaliação e, desse modo, nós fazíamos o balanço da actividade. / ⁵⁰	Reflexão dos resultados	2
Aspectos facilitadores à cultura de colaboração no quadro do PEE		
(...) julgo que é importante levar as coisas já preparadas. / ⁵¹	Preparação antecipada das reuniões	1
Talvez com as reuniões informais se consiga desenvolver um trabalho mais colaborativo e ultrapassar estas questões. / ⁵⁵	Reuniões informais	1
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão no quadro do PEE		
(...) perdemo-nos em desabafos de pequenas coisas, menos importantes, muitas vezes, de funcionamento de certos serviços/ ⁵² e depois passamos o tempo da reunião a discutir estes assuntos, mas as pessoas necessitam de desabafar. / ⁵³ Perdemos muito tempo das reuniões com esses assuntos e, esquecemo-nos, por vezes, de discutir as linhas mais importantes do projecto e que têm a ver com questões pedagógicas. / ⁵⁴	Discussão de aspectos administrativos e burocráticos	3
Tipologia de reflexão mais adequada à concepção e implementação do PEE		
(...) deveria ser efectuada por etapas, provavelmente partiria de uma reflexão em grupo, depois deveria ser desenvolvida no departamento e depois pelo conselho pedagógico. / ⁵⁶	Reflexão partilhada	1
As pessoas deveriam questionar se o PEE está a ter resultados, se está a ser implementado de uma forma correcta, e se está a dar frutos. / ⁵⁷ A partir daí deveríamos fazer uma reflexão e verificar se deveríamos encetar por novos caminhos. / ⁵⁸ O projecto não é algo estático, deve ser dinâmico daí que face à reflexão pudéssemos orientarmo-nos para outros horizontes. / ⁵⁹ O balanço não é para ficar arquivado e feito tem de haver de novas discussões e se calhar partirmos para outras direcções. / ⁶⁰	Centrada na interrogação, reflexão e reconceptualização	4
Aspectos das lideranças de modo a potenciar a prática colaborativa e reflexiva		

<p>O coordenador terá de ter primeiro muita paciência, porque, existem muitos problemas e atritos entre as pessoas. /⁶¹ Depois terá de ser um líder com “força” para fazer andar o departamento, existem sempre grupinhos e é difícil colocar a máquina a trabalhar. /⁶² Se o coordenador for boas relações públicas e por vezes “mão firme” conseguirá obter melhores resultados. /⁶³</p>	<p>Capaz de gerir conflitos</p>	<p>3</p>
<p>Para dinamizar o trabalho colaborativo julgo que é o importante o líder ser organizado. /⁶⁴ Levar os assuntos, mais importantes, para a reunião de departamento com uma reflexão efectuada previamente pelos grupos em reuniões informais/⁶⁵ e levar a agenda de trabalhos preparada. /⁶⁶</p>	<p>Organização e reflexão prévia</p>	<p>3</p>
<p>Mudanças face a uma prática reflexiva e colaborativa no quadro do PEE como fio orientador da acção</p>		
	<p>No seu trabalho em particular</p>	
<p>com o objectivo de uma prática lectiva mais produtiva, /⁶⁹</p>	<p>Prática lectiva mais produtiva</p>	<p>1</p>
	<p>No Departamento</p>	
<p>penso que trabalharíamos para um melhor ambiente, /⁶⁷ para um melhor funcionamento/⁶⁸,</p>	<p>Melhor ambiente</p>	<p>2</p>
	<p>Na escola em geral</p>	
<p>Em termos globais trabalharíamos todos para um objectivo comum que facilitaria a nossa vida. /⁷¹ A interacção entre os professores também poderia melhorar se estivessemos todos a trabalhar para um objectivo comum. /⁷²</p>	<p>Propósito comum</p>	<p>2</p>

Professor (D)

Unidades de registo	Indicadores	Nº U.R.
Modos de intervenção do Departamento na concepção do PEE		
<p>Na fase da concepção do novo PEE foi distribuído um guião como documento, com o objectivo de levantar diversas questões em diferentes domínios para posteriormente elaborarmos um inquérito. /²⁹</p> <p>(...) o documento não foi percebido dessa forma pelos departamentos, de tal modo, que acabaram por o preencher como se tratasse de um inquérito/³⁰.</p> <p>Em relação aos alunos, pessoal não docente e autarquia fizemos um inquérito em separado./³²</p> <p>O objectivo é tentar auscultar as diversas partes da comunidade educativa, tentando sentir os problemas identificáveis. /³³</p>	Participação no diagnóstico	4
<p>Para os analisar existe uma equipa do conselho pedagógico,(...) /³⁴</p> <p>(...) existem dados que são recolhidos entre os diversos agentes da comunidade educativa, mas devem ser cruzados e pensados de forma a se normalizar problemas, a priorizá-los. /³⁵</p> <p>Depois terá de haver uma opção da equipa e do conselho pedagógico relativamente aos problemas a trabalhar no PEE. /³⁶</p>	Priorização dos problemas pela equipa e CP	3
<p>(...) não era necessário efectuar o inquérito aos professores, pois relativamente aos professores já tínhamos material suficiente para começar a trabalhar. /³¹</p> <p>(...) é difícil envolver os professores pois, nesta altura, em termos de calendário, as pessoas têm muitas coisas para fazer e não se dispõem a trabalhar. /³⁸</p> <p>(...) a intervenção das pessoas depois do inquérito concebido, em termos metodológicos, poderia trazer mais confusão, poderia dispersar a reflexão, pois as pessoas já tiveram oportunidade de se manifestar. /³⁹</p> <p>(...)foi submetido a uma análise da parte de todos os coordenadores de departamento, isso será uma forma de intervenção, /⁴⁰</p> <p>(...) não propriamente dos professores em geral, mas dos coordenadores dos departamentos. /⁴¹</p> <p>Entendemos levar apenas aos coordenadores, primeiro, por dificuldade de calendário e segundo, porque pode dispersar a reflexão. /⁴²</p>	Impossibilidade de maior intervenção dos professores	6

<p>(...) ao envolvimento dos professores, no processo desenvolvido até ao momento, eles participaram, aliás essa participação até foi bastante positiva. /³⁷</p>	<p>Participação activa dos professores</p>	<p>1</p>
<p>Na concepção (...) as propostas e problemas identificados pelo departamento resultaram de uma discussão prévia entre todos os membros do departamento, não foi efectuada professor a professor, permitiu a discussão conjunta e a reflexão. /⁴³ A metodologia aplicada, na minha opinião, permitiu a discussão e a reflexão. /⁴⁴ Do ponto de vista da participação dos professores, esta metodologia foi bem mais eficiente, do que a do PEE anterior, aliás da análise que fizemos conseguimos verificar que resultou e que as pessoas reflectiram. /⁴⁵</p>	<p>Importância da colaboração / reflexão</p>	<p>3</p>
<p>Modos de intervenção do Departamento na implementação do PEE</p>		
<p>(...) existe uma coisa que vai salvando sempre o PEE, que é o aspecto formal de todo esse processo/¹, (...) existem competências específicas de vários órgãos, nomeadamente, do conselho executivo, do conselho pedagógico, e da assembleia de escola./² (...) obriga a que esses órgãos comecem a trabalhar com base no PEE, pois o decreto-lei 115-A/98 apresenta como instrumentos da escola o regulamento interno e o projecto educativo. /³ Depois, acaba por passar a ideia de que o PEE é uma coisa meramente formal. /²¹ (...) o que salva o PEE é a obrigatoriedade do conselho pedagógico fazer uma coisa, o conselho executivo e a assembleia outra. /²² É isso que, de certa forma, nos tem obrigado a fazer e a ver o PEE. /²³ (...) a assembleia de escola, como está obrigada a avaliar de acordo com o PEE, faz recomendações ao conselho executivo, ao conselho pedagógico e aos departamentos, e, essas recomendações, acabam por se resgatadas, mais tarde, numa posterior avaliação. /²⁴ Acho que respondem directamente à recomendação da assembleia mais como se fosse uma ordem formal, à qual é necessário responder. /²⁷</p>	<p>Carácter formal e burocrático do processo</p>	<p>8</p>
<p>(...) daí até os departamentos assumirem efectivamente o PEE, eu tenho dúvidas. /⁴ (...) para se assumir o PEE tem de se pensar,</p>		

<p>essencialmente, no momento em se que faz uma planificação de uma actividade/⁵ Julgo que isto acontece, porque as pessoas não pensam o PEE. /¹³ (...) os departamentos, não possam identificar e apresentar um novo problema e um novo objectivo para o PEE, até porque têm de se ser eles a efectuar este tipo de trabalho. /¹⁵ Contudo, até agora, isso nunca aconteceu. /¹⁶ (...) trabalhar com base no PEE é muito complicado, pois obriga as pessoas a pensar a escola e nem sempre estas estão dispostas a pensar a escola./¹⁸ Obriga a uma cultura diferente na escola e perante a escola. /¹⁹ E poucas pessoas têm essa cultura, ou estão interessadas em assumir essa cultura, não basta tê-la, é preciso encontrá-la, e isso não se vê./²⁰ Os departamentos seguem as recomendações da assembleia, mas isso não quer dizer que tenham pensado o PEE de uma forma real. /²⁵ Lendo, analisando, reflectindo, discutindo. /²⁶ A reflexão que existe é uma reflexão em termos práticos. /²⁸</p>	<p>Ausência de identidade de projecto</p>	<p>11</p>
<p>(...)deparamo-nos com uma grande dificuldade em articular as propostas de actividades, apresentadas pelos departamentos, com o PEE, isto sobre o ponto de vista prático. /⁶ A grelha que é apresentada, no departamento, para planificação das actividades, já foi elaborada no sentido, de obrigar as pessoas a pensarem, de adequar o problema ao objectivo e o objectivo à actividade. /¹⁰ (...) tem de haver uma sequência e uma coerência, e, muitas das vezes, existem coisas que chocam, que não se encaixam. /¹¹ Isto é efectuado por alguns departamentos, mas noutros não. /¹² Cada departamento, tem uma cópia do PEE, a meu ver, na planificação das suas actividades, devia pegar no mesmo, ouvir as propostas dos diversos grupos disciplinares, e tentar adequar actividades que potenciem aprendizagens, quer dentro, quer fora da sala de aula, aos objectivos do PEE./¹⁴</p>	<p>Ausência de relação das actividades com o PEE</p>	<p>5</p>
<p>Do ponto de vista formal, os departamentos apresentam as propostas de actividades, o conselho pedagógico dá um parecer e o conselho executivo aprova, e cria um PAA que apresenta à assembleia e esta avalia. /⁷ Numa primeira fase, existe uma avaliação intermédia e depois, numa segunda fase, a avaliação final. /⁸</p>	<p>Participação formal</p>	<p>4</p>

<p>A avaliação da assembleia consiste em adequar as actividades ao PEE. /⁹ Muitas vezes, damos conta de novos problemas apenas quando a assembleia efectua essa avaliação. /¹⁷</p>		
Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE		
<p>Um dos problemas é a dificuldade em reflectir em grupo. /⁴⁶ Os professores têm muito a cultura do individualismo, a dificuldade de estar na escola, a pensar a escola. /⁴⁷ Nunca pensam que a escola existe, porque nós somos parte integrante da escola, e portanto temos de pensar em resolver os problemas. /⁴⁹ O que não quer dizer que, pontualmente, não existam reflexões, neste ou naquele departamento, neste ou naquele dia. /⁵⁰ Poderá existir reflexão, numa ou noutra discussão, mas não de uma forma sistemática. /⁵¹ (...) avaliação do desempenho dos professores, resulte em alguma coisa, ao nível da reflexão e da colaboração entre os professores. /⁵² (...) esta é a única forma de levar as pessoas a colaborarem e a reflectirem, não vai acontecer de um dia para o outro, nem no prazo de vigência de um PEE para o outro, vai ser uma mudança cultural lenta que obrigará o professor a pensar. /⁵³ (...) alguma coisa terá de mudar, tudo será necessariamente diferente, porque obriga as pessoas a trabalhar. /⁶¹</p>	<p>Dificuldade de reflexão e colaboração</p>	8
<p>Têm uma visão excessivamente funcional da escola, isto é, a escola tem esta função, aquela e aquela, está definido na lei e nós temos de cumprir. /⁴⁸ As pessoas não irão para os conselhos de turma, para os conselhos de departamento com o ar enfadonho de que a coisa tem de ser feita e quanto mais cedo melhor. /⁶²</p>	<p>Visão burocrática e funcional da escola</p>	2
<p>Esta reforma, ao categorizar os professores, poderá não promover as lideranças, pois não é a antiguidade que promove o líder. /⁵⁴ A liderança manifesta-se naturalmente, e tem de ser descoberta, quem tem capacidade para a descobrir são os seus próprios pares, ou o órgão de gestão. /⁵⁵ Devemos acabar com a ideia de chefes e de gestores e avançar com a ideia de líder. /⁵⁷ Os professores titulares, por serem titulares, não serão necessariamente assertivos. /⁶⁰</p>	<p>Liderança institucional</p>	4

<p>Uma das coisas importantes para se desenvolver uma cultura de colaboração e de intervenção ao nível de escola passa necessariamente pela liderança. /⁵⁶</p> <p>Líder é alguém que coordena os trabalhos, orienta reflexões e promove a participação de todos. /⁵⁸</p> <p>O líder tem de ser assertivo, mas autocrático se necessário, mas acima de tudo têm de ser assertivo. /⁵⁹</p>	Características da liderança	3
Modos mais adequados de intervenção na concepção e implementação do PEE		
<p>O problema é não haver articulação, o grande problema desta escola é o problema da comunicação. /⁶⁵</p> <p>(...) a comunicação entre o conselho pedagógico, os departamentos, conselhos de turma, conselho de directores de turma e a assembleia de escola. /⁶⁶</p> <p>A implementação adequada do PEE passa essencialmente por resolvermos os problemas de comunicação. /⁷³</p> <p>(...) será que o coordenador de departamento que está no conselho pedagógico transmite as informações de forma adequada? Não transmite, e, isso acontece desde sempre. /⁷⁵</p> <p>Ou transmite mal, ou transmite de forma deficiente, ou não transmite com receio que a informação não seja aceite pelos seus pares no departamento. /⁷⁶</p> <p>(...) caso entenda que o departamento deve levar uma contraproposta ao conselho pedagógico, que o faça. /⁷⁹</p> <p>A falta de comunicação é de facto o grande problema. /⁸⁰</p>	Necessidade de comunicação entre as estruturas	7
<p>O problema da implementação do PEE não está no maior tempo de reflexão ou no menor tempo de reflexão que os Departamentos possam ter. /⁶³</p>	Desnecessário mais tempo para reflexão	1
<p>(...) uma falta de cultura dos professores em aceitar discussões que não sejam administrativas. /⁶⁸</p>	Eliminar a visão burocrática da escola	1
<p>(...) essa comunicação não acontece porque existe uma falta de liderança. /⁶⁷</p> <p>Na comunicação o coordenador de departamento tem de ser um líder, tem de saber motivar. /⁶⁹</p> <p>E nem todos os coordenadores têm o perfil de líder. /⁷⁰</p> <p>O coordenador deveria ser escolhido de acordo com o seu perfil de líder, mas os processos de eleição que existem, como sabemos, podem ser</p>	Importância de uma liderança efectiva	8

<p>viciados.⁷¹ O coordenador eleito nem sempre é o líder, mas aquele que os colegas acham que é a pessoa que pode assumir o cargo e não se querem chatear.⁷² (...) nesse aspecto, o coordenador de departamento tem um papel fundamental enquanto líder.⁷⁴ (...) não tem capacidade suficiente para os convencer.⁷⁷ É necessário da parte do coordenador assertividade.⁷⁸</p>		
<p>julgo que tem de ser formal para obrigar as pessoas a registar em acta e, depois tem de ser assumida em termos de escola.⁶⁴</p>	<p>Importância do carácter formal</p>	<p>1</p>
Formas de interacção entre os professores		
<p>No departamento deverá fazer-se uma leitura reflexiva, em colaboração, cada vez que se pensa numa actividade, cada vez que se dá um contributo para o PAA.⁸¹ Podemos criar sessões de reflexão na escola sobre o projecto,⁸⁶</p>	<p>Colaboração e reflexão</p>	<p>2</p>
<p>(...) quando o conselho pedagógico dá um parecer sobre uma actividade, o coordenador de departamento dê o retorno dessa informação no departamento.⁸² O que é fundamental na interacção dos professores é que o PEE esteja sempre presente, e isso não acontece porque as lideranças não estão motivadas para o PEE.⁸³ O coordenador tem de compreender os objectivos, as finalidades, os problemas e as grandes estratégias de intervenção do PEE.⁸⁴ Todos os coordenadores deveriam ter uma formação que poderia ajudar as pessoas a perceberem e a reflectirem sobre o projecto.⁸⁵ (...) em primeiro lugar, é necessária a formação para desenvolvermos aspectos conceptuais que as pessoas devem ter em relação à escola, pois só assim se consegue mudar a sua maneira de estar na escola.⁸⁷</p>	<p>Envolvimento do coordenador no PEE</p>	<p>5</p>
Tipologia de reflexão no Departamento		
<p>Reflectir, implica necessariamente o indivíduo pensar, identificar as razões, discuti-las ponderar as diversas circunstâncias e acima de tudo apontar uma solução e isso não é feito.⁸⁸ Se a pessoa não consegue fazê-lo consigo própria ainda é mais difícil efectuá-lo em colaboração com os outros.⁸⁹</p>	<p>Ausência de reflexão individual</p>	<p>2</p>
Aspectos facilitadores à cultura de colaboração no quadro do PEE		

<p>A questão da liderança é um aspecto facilitador e não estou a ver mais nenhum. /⁹⁰ O coordenador tem importantes poderes pedagógicos e tem de pensar a escola, não tem que ser apenas um veículo de informação do conselho pedagógico. /⁹⁶</p>	<p>Importância da liderança pedagógica</p>	<p>2</p>
<p>A organização das reuniões, pelo coordenador de departamento, é outro aspecto que pode facilitar a cultura de colaboração, /⁹¹ (...) a reunião tem de ser muito bem organizada, as questões mais complexas devem ser discutidas no início e as outras questões no fim. /⁹²</p>	<p>Organização do desenvolvimento das reuniões</p>	<p>2</p>
<p>(...) capacidade do coordenador saber falar menos e, saber colocar as pessoas a falar. /⁹³ Uma reunião tem de ser pensada no sentido de pôr as pessoas a colaborar. /⁹⁴ Os departamentos poderiam reunir sem ser em função de uma agenda formal. /⁹⁵ O coordenador pode propor o desenvolvimento de sessões de trabalho, com os professores do departamento, sem ser em reuniões formais, de modo a envolver as pessoas antecipadamente. /⁹⁷ Responsabilizar os delegados é uma boa forma de fazer com que haja o envolvimento. /⁹⁸</p>	<p>Envolvimento dos professores pelo coordenador</p>	<p>5</p>
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão no quadro do PEE		
<p>O tempo, na minha opinião, acaba por ser uma dificuldade à cultura de colaboração, pois neste momento está legislado. /⁹⁹</p>	<p>Interacção limitada pelo tempo</p>	<p>1</p>
Tipologia de reflexão mais adequada à concepção e implementação do PEE		
<p>Reflectir acima de tudo em sessões informais para, posteriormente, não se sobrecarregar as reuniões formais. /¹⁰⁰ A envolvimento informal é importante, assim como, a envolvimento a nível contínuo. /¹⁰²</p>	<p>Reflexão contínua em reuniões informais</p>	<p>2</p>
<p>(...) o PEE não pode ser apenas um instrumento de reflexão, mas tem de sair dos órgãos, também, algumas propostas para trabalhar o PEE. /¹⁰¹</p>	<p>Reflexão com incidência na acção</p>	<p>1</p>
<p>Seria interessante pensarmos nos departamentos dividido em secções, como acontece no conselho pedagógico. /¹⁰³ Nessas secções, alguém indicado pelos seus próprios pares, independentemente de ser professor titular ou não, poderia ser o relator, aquele que fala e dinamiza o grupo relativamente a um determinado assunto. /¹⁰⁴</p>	<p>Reflexão em secções</p>	<p>6</p>

<p>As reuniões informais poderiam ser efectuadas ao nível das secções do departamento, sobre questões que têm a ver com a própria disciplina, os problemas da sua disciplina e, o seu enquadramento na escola. /¹⁰⁵</p> <p>Existiriam desta forma os sub-líderes, aos quais o coordenador recorreria. /¹⁰⁶</p> <p>A passagem de informação seria, desta forma, muito mais flexível, assim como a discussão e envolvimento das pessoas. /¹⁰⁷</p> <p>Este seria o modelo mais eficiente de reflexão dentro do departamento /¹⁰⁹</p>		
Aspectos das lideranças de modo a potenciar a prática colaborativa e reflexiva		
<p>Um dos aspectos é a assertividade, ou seja saber ouvir, dar oportunidade às pessoas de intervir, estar atento, dar a palavra às pessoas. /¹⁰⁹</p>	Assertividade	1
<p>Outro aspecto passa pela capacidade de controlar situações difíceis de conflito, o que passa por uma autocracia “cirúrgica”. /¹¹⁰</p>	Autocracia “cirúrgica”	1
<p>o líder tem de se enculturar, de se formar, de reflectir, terá de fazer muitas leituras técnicas sobre matéria específica. /¹¹¹</p> <p>Dai a importância da autoformação do líder. /¹¹²</p>	Necessidade de formação	2
Mudanças face a uma prática reflexiva e colaborativa no quadro do PEE como fio orientador da acção		
	No seu trabalho em particular	
<p>(...) por processos de deliberação e de decisão mais eficientes. /¹¹³</p>	Processo decisão mais eficiente	1
<p>Pela informação devida ao aluno e ao encarregado de educação. /¹¹⁴</p>	Melhoria na informação	1
	No Departamento	
<p>(...) estas passam a perceber a escola de forma diferente, com uma visão mais aproximada do que é a escola real. /¹¹⁷</p> <p>Todas as questões que sentimos como dificuldades poderiam ser resolvidas se houvesse colaboração e reflexão. /¹¹⁸</p> <p>Acho que as pessoas não colaboram porque têm medo do outro de se exporem perante o outro. /¹¹⁹</p>	Envolvimento dos professores	3
<p>No início do próximo ano lectivo era importante ter um trabalho de formação com os coordenadores de departamento ao nível das lideranças. /¹²⁰</p> <p>Posteriormente poderíamos formar as pessoas em como trabalhar o projecto. /¹²¹</p>	Importância da formação	3

Seria necessário formar pessoas e motivar as pessoas para o cargo que estão a desempenhar. / ¹²²		
	Na escola em geral	
<p>por processos de deliberação e de decisão mais eficientes. /¹¹³</p> <p>Pela informação devida ao aluno e ao encarregado de educação. /¹¹⁴</p> <p>Pela redução de conflitos ao nível de conselho de turma, /¹¹⁵</p> <p>pela motivação das pessoas para o trabalho, /¹¹⁶</p>	Melhor qualidade	4

Professor (E)

Unidades de registo	Indicadores	Nº U.R.
Modos de intervenção do Departamento na concepção do PEE		
<p>O diagnóstico (...) não foi bem concebido. /⁵ (...) ninguém está disposto a colaborar se não estiver convencido da utilidade do que está a fazer e, se não estiver convencido da sua utilidade para o futuro. /⁶ Não sei se, perante, a forma como se desenvolveu esse diagnóstico, os professores estavam predispostos a participar. /⁷ Daí que apenas tenham sido dadas sugestões de “coisas” que existem na escola. /¹²</p>	<p>Necessidade de maior envolvimento</p>	4
<p>(...) se, antecipadamente, o coordenador tivesse dado um conjunto de directrizes para as pessoas pensarem. /⁸ Se tivesse existido uma preparação prévia, em que as pessoas reflectissem em pequenos grupos, /⁹ (...) podiam-se ter levantado questões que, posteriormente, na reunião, seriam discutidas e desenvolvidas em conjunto, desta forma já se conseguia fazer alguma reflexão. /¹⁰ O que aconteceu, foi que chegamos à reunião e fomos confrontados com a situação. /¹¹ Nem sequer se questionou, como é que se faz e porquê, isso é que seria importante de reflectirmos. /¹³</p>	<p>Necessidade de reflexão em pequeno grupo</p>	5
Modos de intervenção do Departamento na implementação do PEE		
<p>Actualmente o PEE está morto. /¹ O projecto é utilizado apenas como papel. /² Quando fazemos uma planificação utilizamo-lo, contudo não passa de um papel, /³</p>	<p>Ritual de legitimação</p>	3
<p>(...) não é sentido na escola para a fazer mexer. /⁴ Na escola, as pessoas não se revêm no projecto, /¹⁴</p>	<p>Ausência de identidade de projecto</p>	2
<p>(...) um projecto tem de ser essencialmente colaborativo, partilhado, tem de haver envolvimento. /¹⁵ Na escola sinto que cada um faz as coisas por si, não existe partilha, não existe hábito de trabalho colaborativo, cada um faz as coisas à sua maneira. /¹⁶ E se calhar, se houvesse esse hábito, poderíamos ajudar-nos uns aos outros, abriam-</p>	<p>Ausência de colaboração e partilha</p>	3

se novas perspectivas. / ¹⁷		
(...) as actividades de sala de aula, e extra sala de aula foram todas planificadas de acordo com os objectivos e problemas do projecto. / ¹⁸ Ao nível de metodologias e estratégias a utilizar na sala de aula, também tínhamos em conta os objectivos do projecto. / ¹⁹	Influência na prática	2
(...) avaliar o sucesso das metodologias seguidas em termos quantitativos. / ²⁰ De início, a avaliação passava pela observação, mas como, a utilização de indicadores de avaliação, exigia que se quantificasse, abandonámos a observação. / ²¹ Assim, passámos a utilizar testes e trabalhos que pudessem ser avaliados numa escala quantitativa. / ²² A burocracia do preenchimento do papel através da quantificação tornou-se para nós complicada. / ²³	Dificuldade na avaliação quantitativa	4
Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE		
Nunca se conseguiu funcionar em departamento com a perspectiva de que o departamento deve passar por um grupo de professores que tem um objectivo comum. / ²⁴ Acho que o departamento nunca conseguiu abstrair-se da perspectiva de grupo. / ²⁵ Prevalece a anterior estrutura organizacional, em que, cada um tem o seu grupo, as suas tarefas, os seus objectivos de grupo, os seus trabalhos. / ²⁶ No departamento, os professores deveriam ter um conjunto de directrizes comuns, objectivos comuns, metodologias comuns e estratégias comuns. / ²⁷ O que seria possível se houvesse trabalho colaborativo no departamento. / ²⁸	Ausência de colaboração entre os grupos	5
Modos mais adequados de intervenção na concepção e implementação do PEE		
Nunca vi uma escola com um projecto bem implementado. / ²⁹ Gostaria de conhecer uma escola, na qual tudo o que se faz, na escola, tem como fio orientador o projecto. / ³⁰ Não sei, se é possível implementar um projecto numa escola, na perspectiva de que tudo aquilo que é efectuado, na escola, pelos professores, tem como objectivo responder ao que foi definido no projecto. / ³¹	Persistência do projecto como ritual de legitimação	3
Não podemos esquecer a conjuntura em que o ensino se encontra. / ³² Apesar de afirmarem, que as escolas têm autonomia, existem coisas que temos de	Ausência de autonomia das escolas para trabalhar o PEE	3

efectuar, porque nos são impostas./ ³³ (...) em relação aos currículos das disciplinas com exames a nível nacional, não podemos ter autonomia para trabalhar o currículo de acordo com os objectivos do PEE. / ³⁴		
Formas de interacção entre os professores		
(...) o departamento podia contribuir através de grupos de trabalho (uni ou pluridisciplinares)./ ³⁵ Estes grupos identificariam os problemas e proporiam soluções através das estratégias que considerassem mais adequadas para atingir os objectivos previamente definidos. / ³⁴ O trabalho dos diferentes grupos seria apresentado em reunião plenária de departamento, onde se discutiria e se faria a súmula das propostas das diferentes equipas de trabalho. / ³⁶ A proposta do departamento seria depois apresentada no conselho pedagógico. Seguindo-se um processo semelhante para todos os departamentos, conseguir-se-ia uma discussão ampla e participada, sobre os problemas identificados, e as estratégias a desenvolver, para os resolver. / ³⁷	Trabalho colaborativo em pequeno grupo	4
Tipologia de reflexão no Departamento		
A tipologia de reflexão que é efectuada no departamento é pouco profunda. / ³⁸ Não existe o hábito de reflectir sobre as coisas, de perguntar o porquê, de confrontar. / ³⁹	Reflexão pouco profunda	2
(...) as pessoas têm medo de dizer o que pensam, por vezes é mais prático às pessoas calarem-se e não se chatearem. / ⁴⁰ Existem demasiadas pressões que levam a que as pessoas tenham receio de intervir. / ⁴¹ Por outro lado, nas reuniões formais perde-se imenso tempo com as informações e depois as situações que poderão originar discussão e reflexão não se fazem por falta de tempo. / ⁴²	Reflexão condicionada	3
Aspectos facilitadores à cultura de colaboração no quadro do PEE		
(...) as pessoas não gostam de fazer nada que seja imposto, as pessoas tem de perceber as vantagens e a utilidade da sua participação tem de entender e ter a necessidade de evoluir. / ⁵¹ O desenvolvimento de trabalho colaborativo e reflexivo depende sempre da pessoa sentir necessidade disso. / ⁵³ E, deste modo, achar que é aí que deve investir, pois só assim pode desenvolver-se e melhorar. / ⁵⁴ Tudo o que é imposto não resulta, tem de partir	Coincidência dos objectivos pessoais com os da organização	4

da vontade das pessoas. / ⁵⁵		
Talvez se existissem esses tempos e se as pessoas fossem conquistadas para trabalhar colaborativamente nesses tempos, talvez resultasse. / ⁵⁷	Alteração do contexto organizacional	1
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão no quadro do PEE		
(...) não acontece o trabalho colaborativo porque as pessoas têm medo de se expor, não só relativamente à competência científica, mas também em relação à competência pedagógica. / ⁴³ Tem a ver com uma questão de personalidade, de confiança, de aceitação dos erros e do pudor de mostrar aos outros que erram. / ⁴⁴ As pessoas não conseguem entender que, com os outros, poderiam aprender e superar essas dificuldades. / ⁴⁵ (...) é mais prático já têm as coisas preparadas de um ano para o outro, perdem menos tempo, têm os materiais já preparados de um ano para o outro e apenas é necessário fazer um novo cabeçalho. / ⁴⁶ Pedagogicamente apenas trabalham para debitar conteúdos tal como os aprenderam, não houve evolução nenhuma para essas pessoas. / ⁴⁷ Para elas o PEE não lhes diz nada, viria apenas abaná-las daquilo que estão habituadas a fazer. / ⁴⁸ Existe, assim, uma resistência activa por parte dessas pessoas a tudo o que seja trabalho em conjunto ou mudanças relativamente aos seus hábitos. / ⁴⁹	Falta de sensibilidade das pessoas ao trabalho colaborativo	7
(...) as reuniões informais que apareçam as pessoas também se recusam a participar, por vezes por comodismo, mas muitas vezes por excesso de trabalho. / ⁵⁰ (...) as horas não lectivas para trabalho na sala de estudo ocupam-nos bastante tempo e resta pouco tempo para reunirmos.(...) o nosso problema é encontrarmos tempos disponíveis para nos reunirmos. / ⁵² (...) não existem na escola factores que facilitem esse trabalho, as pessoas argumentam com a falta de tempo e com o excesso de trabalho. / ⁵⁶	Intensificação do trabalho do professor	3
Tipologia de reflexão mais adequada à concepção e implementação do PEE		
(...) as pessoas não deveriam ter receio de falar, e no clima actual acho que é impossível, dadas as pressões que são efectuadas do exterior (a nível de ministério da educação). / ⁵⁸	Reflexão não condicionada	1
A reflexão deve ser sempre uma reflexão partilhada, no entanto, no ambiente actual, acho	Reflexão partilhada	1

difficil existir esse tipo de reflexão. / ⁵⁹		
Teria de existir uma liderança mais democrática no sentido de facilitar a reflexão, as pessoas teriam de ser conquistadas de forma a participarem. / ⁶⁰	Importância da liderança na reflexão	1
Aspectos das lideranças de modo a potenciar a prática colaborativa e reflexiva		
As lideranças para funcionarem têm de ouvir as pessoas e explicar-lhes porque razão a decisão é essa e não outra. / ⁶¹ Têm de envolver as pessoas nas decisões deverá ser sempre uma liderança partilhada, mas até certo ponto. / ⁶²	Liderança partilhada	2
Mudanças face a uma prática reflexiva e colaborativa no quadro do PEE como fio orientador da acção		
	No seu trabalho em particular	
	No Departamento	
	Na escola em geral	
(...) existirem alterações a nível do trabalho do conselho de turma, se existir um fio condutor os professores no conselho de turma estão mais abertos à colaboração e à reflexão. / ⁶³	No trabalho do conselho de turma	1

Professor (F)

Unidades de registo	Indicadores	Nº U.R.
Modos de intervenção do Departamento na concepção do PEE		
(...) foi-nos comunicado em reunião que existiam determinados tópicos que devíamos rapidamente (e friso o rapidamente) dizer se eram importantes ou não para a comunidade e para a escola, / ¹ (...) foi perfeitamente guiado, sem contar que foi condicionado pelo tempo, / ²	Intervenção condicionada pelo tempo	2
(...) não houve tempo para reflexão, / ³ (...) não fizemos aquilo que eu acho que era importante fazer que é “focus group”, pequenos grupos primeiro para discutir as coisas, e depois partir para o grupo alargado. / ⁴ (...)alguns tópicos que nos guiaram e cingiram a tentar identificar dentro esses tópicos que assuntos ou temas seriam preocupantes, interessantes ou importantes para a escola. / ⁵	Necessidade de reflexão livre em pequeno grupo	3
(...)esses tópicos seriam ainda transformados num inquérito, coisa que a coordenadora, também, não explicou porque julgo, também, não percebeu. / ⁶ (...) não me sinto minimamente envolvida no PEE, (...) / ⁷ A verdade é que não tenho a mínima ideia, nem o mínimo sentimento de pertença relativamente ao PEE, / ⁸ talvez venha a ter, mas neste momento não tenho nenhum sentimento de pertença, talvez se deva ao modo como o processo foi desenvolvido em departamento especificamente. / ⁹	Necessidade de maior envolvimento	4
Modos de intervenção do Departamento na implementação do PEE		
(...) não vi, nem senti, na prática, como é que o PEE foi condicionando a minha conduta e as minhas aulas, e isso é um motivo para não estar muito preocupada com o próximo PEE. / ¹⁰ Se eu pensar como planifiquei o meu ano lectivo, eu não penso numa maneira directa, sistemática e formal no PEE. / ¹⁸	Ausência de impacto nas práticas	2
(...) conheço o PEE anterior, porque estou na assembleia de escola. / ¹¹ Tive de dissecá-lo e discuti-lo na assembleia e ao longo destes três anos ele foi-se vendo	Carácter formal do projecto	5

<p>anualmente no PAA./¹² Julgo que esse é um dos poucos privilégios de estar na assembleia de escola, o não perder o fio à meada completamente. /¹⁴ (...) cada vez que falamos no PAA nós lembramos os objectivos e as grandes linhas de intervenção do PEE. /¹⁵ Pelo facto de efectuar, na assembleia, a avaliação e acompanhamento do PEE nunca o perdi de vista. /¹⁶</p>		
<p>(...) apenas o fui vendo porque estou na Assembleia de Escola. /¹³ No departamento o PEE perdeu-se completamente e, não só no departamento, porque o departamento é feito por todos nós. /¹⁷ Talvez porque ele não nos seja lembrado frequentemente. /¹⁹ Julgo que ele deveria ser lembrado no departamento. /²⁰ (...) no início do ano lectivo, na reunião geral, lembrar-se o PEE, (...). /²¹ E depois disso, frequentemente, no departamento. /²² Se não são os nossos objectivos, se não se tornam nossos, as coisas falham. /²⁵ (...) se fizéssemos um estudo de quantas vezes, ao longo do ano lectivo, citamos o PEE, (...) em qualquer reunião do departamento, se calhar víamos logo a importância que lhe damos. /²⁶</p>	<p>Necessidade de maior envolvimento</p>	<p>7</p>
<p>(...) passamos uma grande parte do nosso trabalho a fazer coisas que não servem para nada, que são meramente formais /²³ (...) não conseguimos entender como um objectivo nosso e a partir daí torneamos as coisas e fazemos porque somos obrigados ou porque o temos de fazer. /²⁴ (...) tem a ver com o facto de o quotidiano da escola ser cada vez mais distribuído em pequenas coisas, e descentraliza, e quanto mais descentraliza, menos importantes são as coisas que deviam ser de facto válidas. /²⁷</p>	<p>Carácter burocrático e formal do trabalho do professor</p>	<p>3</p>
Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE		
<p>Passa pela rotina extraordinária de coisas que não fazem sentido serem desenvolvidas numa reunião de departamento. /²⁸ Por exemplo as matrizes poderiam ir todas elaboradas, bastava o coordenador e o delegado analisarem e verificarem o conteúdo das mesmas, não faz sentido estar a gastar tempo em matrizes que são todos os anos iguais. /²⁹ Não faz sentido estar na reunião a dizer as informações que são ditas no conselho</p>	<p>Carácter burocrático das reuniões</p>	<p>3</p>

pedagógico. / ³⁰		
(...) o tempo das reuniões tem de ser respeitado, se existe uma agenda da reunião as pessoas devem vê-la antecipadamente e preparar os assuntos da reunião. / ³¹ É importante, as pessoas, levarem o trabalho já preparado para a reunião/ ³² . Não deveriam chegar à reunião e questionar “o que temos hoje?”. / ³³ Acho que é uma questão de organização. / ³⁴ Se nós nos organizarmos e levarmos a nossa parte feita para a reunião iremos rentabilizar a reunião. / ³⁵ Vou ter os elementos necessários comigo, e quando os organizei pensei logo de forma a retirar as minhas conclusões, depois na reunião passa por confrontar com as conclusões dos outros, e assim estou a rentabilizar a reunião./ ³⁶	Organização e preparação antecipada da reunião	6
(...) no dia em que cheguem a uma reunião e não tenham as coisas preparadas, a mesma não se realize pois não existem condições. / ³⁷ Nesta situação o coordenador tem aí um papel muito importante. / ³⁸ Tem de ser assertivo mas tem de deixar esta situação em acta. / ³⁹ Tem de fazer ver às pessoas que estão ali para trabalhar. / ⁴⁰ (...) mas em primeiro lugar as pessoas têm de perceber que as reuniões têm uma ordem de trabalhos e que devem levar tudo preparado para as reuniões. / ⁴²	Papel do coordenador	5
O departamento poderia trabalhar dividido por secções conforme os assuntos a ser tratado, / ⁴¹ Depois para facilitar o trabalho poderia funcionar por secções. / ⁴³	Organização do funcionamento do departamento	2
Modos mais adequados de intervenção na concepção e implementação do PEE		
(...) seria útil partirmos sem quaisquer linhas, sem quaisquer pistas. / ⁴⁴ Depois, dentro do departamento, em pequenos grupos informais (quatro ou cinco pessoas) verificarmos o que é importante para as pessoas em termos do PEE. / ⁴⁵ Verificar, o que é de facto importante para aqueles professores, que estão ali no grupo./ ⁴⁶	Reflexão não condicionada em pequeno grupo	3
(...) alargar os vários grupos, até chegar ao departamento. / ⁴⁷ Depois alargar aos departamentos, reunir dois departamentos, e assim, sucessivamente para os restantes, com objectivo de alargar a toda a escola./ ⁴⁸	Necessidade de envolvimento	8

<p>Isto em relação aos professores, em relação aos alunos, aos pais e à autarquia e entidades que trabalham com a escola (...) o procedimento poderia ser o mesmo.^{/49}</p> <p>(...) seria importante cruzarmos as perspectivas de todos, (...).^{/50}</p> <p>Haveria maior envolvimento de todos, e nós perceberíamos melhor as perspectivas dos outros que não são professores.^{/51}</p> <p>Na implementação, se a concepção for mais participada será mais difícil perder-se o vínculo.^{/52}</p> <p>Essa “tertúlia” seria constituída por todas as partes envolvidas.^{/56}</p> <p>Não sei se seria prático, pois temos sempre o mesmo problema de como trazer os pais à escola.^{/57}</p>		
<p>(...) é necessário lembrá-lo constantemente e torná-lo nosso constantemente.^{/53}</p> <p>(...) seria importante repetir a parte inicial do processo,^{/54}</p> <p>(...) as pessoas reunem-se em pequenos grupos, ou seja desenvolver-se uma espécie de “tertúlia”, a meio do ano lectivo, em que as pessoas conversavam e discutiam, se achavam que estava a correr bem, o que era importante no PEE, se o mesmo estava a fazer sentido ou não.^{/55}</p>	<p>Partilha reflexão permanente do PEE</p>	<p>3</p>
<p>(...) em vez de uma avaliação intermédia quantitativa como já efectuamos passava, também, por uma avaliação qualitativa.^{/58}</p> <p>(...) seria importante termos em linha de conta as percepções das pessoas, pois, por vezes, essas percepções ajudam-nos a compreender melhor a avaliação quantitativa.^{/59}</p> <p>Juntando essas percepções podemos encontrar as razões de ser dos dados objectivos.^{/60}</p> <p>Passava assim por uma reflexão, o que pode dar conteúdo e significado aos dados estatísticos.^{/61}</p>	<p>Necessidade de avaliação qualitativa</p>	<p>4</p>
Formas de interacção entre os professores		
<p>(...) acho muito difícil o departamento funcionar em colaboração, o facto de serem muitas pessoas leva a que seja complicado criar um vínculo^{/62}.</p> <p>E quanto maior é o grupo mais difícil a situação do coordenador.^{/63}</p>	<p>Dificuldade de colaboração face à dimensão do grupo</p>	<p>2</p>
<p>(...) para reflectir e trabalhar em conjunto é necessário tempo e predisposição para tal.^{/64}</p> <p>Se as pessoas vão sem predisposição para a reunião, ou porque tem muitas coisas para</p>		

fazer, ou porque já estão na escola à muito tempo, e ainda por cima sem levarem as coisas preparadas, será muito complicado desenvolver a colaboração. / ⁶⁵ É necessário, primeiro de tudo, priorizar, verificar o que não justifica ser trabalhado em reunião de departamento, e depois deixar esses espaços para discussão e reflexão. / ⁶⁶	Falta de motivação dos professores para colaboração	4
Tipologia de reflexão no Departamento		
Existem momentos em que existe reflexão, mas essa reflexão é condicionada pela presença de dois elementos do conselho executivo na reunião. / ⁶⁸ As pessoas tendem a ser cuidadosas nas suas reflexões devido à presença desses elementos. / ⁶⁹ Em relação ao diagnóstico do PEE acho que foi tudo tão à pressa que as pessoas nem puderam raciocinar e reflectir, e depois acho que essa reflexão foi condicionada pela presença desses dois elementos. / ⁷⁰	Reflexão condicionada	3
Aspectos facilitadores à cultura de colaboração no quadro do PEE		
(...) a educação que se possa obter na escola no sentido da colaboração. / ⁷¹ Se quando cheguei a esta escola, a colega que me recebeu não me tivesse incutido o hábito de trabalhar em conjunto, talvez não tivesse ganho esse hábito. / ⁷² Até porque, de início, não é fácil trabalhar em conjunto até as pessoas se moldarem. / ⁷³ É necessário as pessoas perceberem que existe uma identidade profissional, e que esta tem de estar acima de tudo quando é necessário trabalharmos em conjunto. / ⁷⁴ A educação para o trabalho em conjunto é bastante importante, mas tem de existir alguém que impulse esse trabalho em grupo. / ⁷⁷ (...) terá de ser o coordenador, ou então se funcionássemos pelas secções poderiam existir outras pessoas que poderiam dinamizar a colaboração e a reflexão. / ⁷⁸	Importância da liderança na educação/formação para a colaboração	6
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão no quadro do PEE		
(...) quem não gosta de trabalhar em conjunto, não vale a pena estar a obrigá-la. / ⁷⁵	Individualidade	1
(...) alguma pessoa que trabalha em conjunto apenas para ter tudo feito através dos outros, então isso não é trabalhar em conjunto. / ⁷⁶	Trabalho conjunto para simples troca de materiais	1
Tipologia de reflexão mais adequada à concepção e implementação do PEE		
Em termos de estratégia, como já referi, a forma mais adequada de desenvolver a reflexão	Reflexão em pequeno grupo ou	

seria em pequenos grupos ou em grupos focais. / ⁷⁹	grupo focal	1
(...) passa por cada professor parar e avaliar o seu percurso. / ⁸⁰ Avaliar se o trabalho que faz diariamente é útil para desenvolver os alunos como cidadãos, se lhes dá as competências futuras suficientes para se desenvolverem, e no fundo se são boas pessoas. / ⁸¹ Acho que o currículo oculto é mais importante que o currículo formal, e portanto julgo que é sobre isso que cada professor deve reflectir. / ⁸²	Reflexão sobre o currículo oculto do aluno	3
Aspectos das lideranças de modo a potenciar a prática colaborativa e reflexiva		
O líder deve ser assertivo. / ⁸³ Existe quem diga que ser assertivo é saber sempre argumentar, mas isso não é ser assertivo. / ⁸⁴ Ser assertivo é se necessário for, dependendo do assunto, saber dizer não, e não permitir mais a discussão. / ⁸⁵ Ser líder passa por ser capaz de dar deixar as pessoas falarem quando os assuntos são para isso, isto é, quando os assuntos são para reflexão, e não deixar as pessoas perderem-se quando existem assuntos que não são para discutir. / ⁸⁶ Tem de ser alguém que consiga analisar objectivamente as questões e deixar as pessoas discutirem quando o devem fazer, e evitar discussão quando esta não tem razão de ser. / ⁸⁷	Assertividade	5
O líder tem de ter um discurso no plural , no sentido de nós. / ⁸⁸ O líder deve, também, saber explicar a importância das coisas aos outros. / ⁸⁹ Porque para fazermos algo temos de perceber a importância das coisas. / ⁹⁰ O líder deve saber explicar a importância das coisas, não deve encarnar e passar para os outros coisas que nem ele próprio percebe. / ⁹¹	Capacidade de envolvimento na mudança	4
Mudanças face a uma prática reflexiva e colaborativa no quadro do PEE como fio orientador da acção		
	No seu trabalho em particular	
No meu trabalho em particular não me preocupava em cumprir os programas. / ⁹² Muitas vezes perco oportunidades, preciosas, de discutir determinados assuntos com os alunos porque tenho as aulas contadas para cumprir o programa. / ⁹³ As competências científicas ficariam em segundo lugar, face às competências pessoais.	Maior preocupação com as competências pessoais dos alunos	3

/94		
	No Departamento	
<p>Nas inter-relações na escola com toda a certeza haveria mais relações conflituosas. /95</p> <p>Pois, sendo o projecto importante, existiriam questões que seriam necessárias resolver, e não as poderíamos ignorar, passar por cima. /96</p> <p>Inicialmente haveria mais conflitos, mas existem lutas que é necessário desenvolver. /97</p> <p>Existiriam conflitos nas várias estruturas, conselho de turma, grupo disciplinar, departamento. /98</p>	Aumento dos conflitos entre os professores	4
	Na escola em geral	
<p>Se o espírito do projecto passar apenas pelas actividades para responder ao PEE, e não passar pela discussão, pela reflexão em departamento, não vejo sentido no projecto. /100</p> <p>Não faz sentido falar em PEE quando as pessoas não têm tempo para o discutir, para reflectir, com a infinidade de trabalhos que temos todas as semanas, acabamos por pensar nele só de três em três anos. /104</p> <p>Passa por priorizar o que é importante de modo a que tenhamos mais tempo para reflectir. /105</p>	Necessidade de priorizar para colaborar e reflectir	3
<p>Na escola em geral, vejo muito longe essa perspectiva, as escolas entendem cada vez menos o projecto, cada vez têm mais coisas para fazer. /99</p> <p>Qual autonomia? /101</p> <p>A autonomia é só no papel, fica bonito, é só para passar responsabilidade do Ministério e das Direcções Regionais para as escolas. /102</p> <p>A escola não pode construir a sua autonomia quando tem programas que têm de cumprir e exames a realizar. /103</p>	Difícil alcançar a autonomia construída	4

Professor (G)

Unidades de registo	Indicadores	Nº U.R.
Modos de intervenção do Departamento na concepção do PEE		
<p>(...) em reunião de departamento, em conjunto, preenchemos umas grelhas, mas não sei qual foi o processo de construção das mesmas. /¹</p>	Participação no diagnóstico	1
<p>Talvez tivesse sido mais produtivo, se tivéssemos tido conhecimento das grelhas antecipadamente, pois poderíamos efectuar uma melhor reflexão. /²</p> <p>Deveríamos ter tido conhecimento das grelhas antecipadamente, para que pudéssemos reflectir e só depois proceder ao seu preenchimento em conjunto na reunião. /⁵</p> <p>(...) antecipadamente, ou mesmo na própria reunião, se as pessoas tomassem conhecimento das grelhas, as discutíssemos um bocadinho, no sentido de haver alguma reflexão, /⁶</p> <p>(...) posteriormente, noutra reunião apenas sobre o PEE, voltássemos a discutir e reflectir em conjunto novamente poderíamos, talvez, chegar a conclusões diferentes. /⁷</p> <p>Julgo que, o importante talvez tivesse sido o tomarmos conhecimento da grelha, naquela reunião. /¹²</p> <p>E posteriormente, numa reunião só para o efeito do PEE, voltarmos a discutir e a dar a nossa opinião já com alguma reflexão efectuada, por cada um, com base no documento. /¹³</p> <p>Se assim fosse as pessoas teriam reflectido um bocadinho mais sobre o solicitado. /¹⁴</p>	Necessidade de maior discussão e reflexão no diagnóstico	7
<p>Na reunião acabou por ser sob pressão e com a questão do tempo. /³</p> <p>Se tivéssemos mais tempo, talvez tivéssemos outras ideias mais construtivas. /⁴</p> <p>(...) o factor tempo foi o principal elemento condicionante do processo. /⁸</p>	Reflexão condicionada pelo tempo	3
<p>Em relação ao facto da discussão ter sido efectuada em grupo alargado, no caso do nosso departamento, não vejo que seja prejudicial ao processo. /⁹</p> <p>O nosso departamento é pequeno e existem muitas pessoas que estão pela primeira vez na escola. /¹⁰</p>	Dimensão do departamento irrelevante	3

Portanto se a discussão não tivesse sido efectuada desta forma, seria complicado levar as pessoas a dar a opinião. / ¹¹		
Modos de intervenção do Departamento na implementação do PEE		
(...) fala-se no projecto quando se quer desenvolver alguma actividade. / ¹⁵ Tenta-se, sempre, que as actividades vão ao encontro dos problemas e necessidades do projecto. / ¹⁶ Tem havido a preocupação da actividade ir ao encontro do PEE. / ¹⁷ É essencialmente quando se está a planificar uma actividade que se fala no PEE. / ¹⁸	Impacto do PEE no PAA	4
Ao longo do ano lectivo, não se tem muito a noção de que existe um PEE, pelo menos tenho essa ideia. / ¹⁹ Acho que falamos essencialmente quando estamos a planificar uma actividade. / ²⁰ Na prática lectiva não penso muito no PEE, penso essencialmente nos conteúdos. / ²¹ Não penso nos conteúdos em termos do PEE. / ²²	Ausência de impacto nas práticas	4
Contudo, acho que o PEE é necessário. / ²³ O PEE faz uma síntese daquilo que se pretende alcançar para a escola, e como se pretende alcançar. / ²⁴ Portanto é em torno dele que se deve trabalhar. / ²⁵ Só que depois, na prática, acabamos por não o aplicar tanto como deveríamos. / ²⁶ Mas acho que é importante haver esse projecto, porque são metas que são definidas, são caminhos que são apontados. / ²⁷ Pelos menos, a nível do departamento e da escola, julgo que é importante saber-se que é em torno de um projecto que se trabalha. / ²⁸	Vantagens da existência do PEE	6
Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE		
Na concepção o problema que encontro é a falta de tempo para reflectir. / ²⁹	Escassez de tempo para reflexão	1
(...) quando se faz a primeira reunião, no início do ano lectivo, fazemos, em departamento, uma leitura dos pontos essenciais do PEE, pois entram sempre pessoas novas, ou até mesmo para as que já cá estão. / ³⁰ Se calhar, iria permitir uma primeira reflexão sobre aquilo que se pretende face ao que está no PEE. / ³¹ Se calhar, era a maneira das pessoas na planificação das suas aulas terem em atenção o PEE. / ³² (...) como ponto de partida, o fundamental é	Ausência de envolvimento no PEE no início do ano lectivo	9

<p>falamos do PEE no início do ano lectivo. /³³ De modo a despertar as pessoas para esses aspectos, pois é nessa altura que se fazem as planificações e se planificam as actividades. /³⁴ (..) ao longo do ano lectivo, quando estivéssemos a trabalhar, sabíamos que tínhamos de ter em conta o projecto. /³⁵ (...) como ponto de partida, poderíamos falar no PEE, no início do ano, em reuniões de departamento ou em reuniões específicas. /³⁶ Poderia ser em duas reuniões para melhor reflexão. /³⁷ Uma primeira no departamento e depois outra específica, onde pudéssemos discutir estratégias face ao PEE. /³⁸</p>		
<p>As avaliações do projecto passam pelas avaliações das actividades e pela avaliação das actividades de sala de aula. /³⁹ Mas se calhar, deveriam existir, a meio do ano lectivo, reflexões sobre o que se efectuou, quais os resultados, será que estamos a fazer bem ou não, estamos a responder ao projecto, como poderíamos responder. /⁴⁰</p>	Ausência de reflexão sobre o processo	2
Modos mais adequados de intervenção na concepção e implementação do PEE		
<p>(...) passa por no início do ano partilhar com os colegas o PEE. /⁴¹ Passa por fazermos uma leitura conjunta do PEE, e discutirmos estratégias e questões ou dúvidas que surjam. /⁴²</p>	Necessidade de envolvimento no PEE no início do ano lectivo	2
<p>Se calhar as pessoas que participaram na concepção do PEE deveriam de dar a conhecer o projecto, pois, para nós, é importante conhecer a sua perspectiva. /⁴³ Se não houver essa consciencialização do PEE, na prática acabamos por não entender o projecto como orientador. /⁴⁴</p>	Necessidade de ligação entre a concepção e a implementação	2
Formas de interacção entre os professores		
<p>Existe muito o hábito de trabalhar de forma individual, se calhar, porque é mais cómodo. /⁴⁵ Todos temos o nosso horário, mas, muitas das vezes, dá-nos mais jeito trabalhar em casa, ou pela falta de recursos, ou porque gerimos melhor o tempo para fazer as nossas coisas. /⁴⁶ Mas acho que passa por uma falta de hábito, muitas vezes temos medo de questionar e de fazer má figura. /⁴⁷</p>	Limitada pelo individualismo estratégico e constrangido	3
<p>(...) em conjunto aprendemos muito. /⁴⁸ Mas isso não invalida que haja trabalho individual, pois tem de haver também o trabalho de cada um. /⁴⁹</p>		

<p>A ausência do trabalho em conjunto passa pelo receio de mostrar as nossas fragilidades. /⁵⁰ Mas, neste momento, as novas tecnologias proporcionam o trabalho em conjunto. /⁵¹ Apesar de não estarmos em contacto fisicamente é uma forma de podermos trabalhar em conjunto, dado o condicionalismo do tempo. /⁵² Podemos estar em casa mas partilhar com os outros. /⁵³ No departamento, acho que é sempre útil a existência de momentos informais de trabalho conjunto. /⁵⁴ Nas nossas as horas de trabalho individual seria enriquecedor fazê-lo com os outros. /⁵⁵ Só não sei como se poderia instituir sem as convocatórias de reunião. /⁵⁶ Acho que passa um pouco pela necessidade e pela vontade. /⁵⁷ Se calhar, também, temos a necessidade de formação em termos de metodologias participativas que nos permitam a análise e a reflexão. /⁶⁵</p>	<p>Importância do trabalho conjunto</p>	<p>11</p>
<p>Se calhar passa também pelo coordenador referir isto não deve ser feito por A, B, ou C, mas por estas pessoas se reunirem. /⁵⁸ Sinceramente, não sei como é que o hábito de trabalhar em conjunto se pode implementar. /⁵⁹ Não sei se passa pelo coordenador, dentro do departamento, trabalhar essa vertente. /⁶⁰ Talvez, no departamento, em reuniões formais, deva existir um ponto em que seja trabalhar em colaboração, em torno do PEE por exemplo. /⁶¹ Julgo que o coordenador tem um papel importante em dinamizar as pessoas para essa discussão. /⁶⁶ Contudo apesar do coordenador ser o líder formal, não sei se muitas das vezes será a pessoa que tem o perfil adequado para dinamizar essa reflexão. /⁶⁷</p>	<p>Papel do coordenador no trabalho colaborativo</p>	<p>6</p>
<p>As reuniões de departamento só existem pela obrigação de fazer uma reunião de departamento. /⁶² Existem pelo aspecto burocrático e pelo formalismo, pois existem coisas que tem que ser aprovadas para levar a conselho pedagógico. /⁶³ Mas acho que a culpa é nossa acabamos por não ter o hábito de questionar e de colocar as coisas em causa. /⁶⁴</p>	<p>Interacção limitada pelo formalismo e burocracia das reuniões</p>	<p>3</p>
Tipologia de reflexão no Departamento		
<p>A reflexão em relação ao PEE é muito fraquinha, pois praticamente não falamos no</p>		

<p>projecto. /⁶⁸ Quando fazemos a reflexão das planificações verificamos apenas se cumprimos, ou se não cumprimos, e quando não cumprimos referimos a razão. /⁶⁹ Não passamos além dessa análise. /⁷⁰ Nas estratégias, não verificamos como deveríamos fazer, e porquê. /⁷¹ Acho que existem clichés justificativos das situações e não se verifica uma reflexão. /⁷² A reflexão que existe é muito ligeira. /⁷³</p>	<p>Reflexão muito ligeira</p>	<p>6</p>
Aspectos facilitadores à cultura de colaboração no quadro do PEE		
<p>As reuniões deveriam passar por mais discussão no sentido de levar à colaboração. /⁷⁴ As reuniões passam apenas pela apresentação de resultados e não se discutem os processos, na minha opinião, isso faz falta. /⁷⁵ Dever-se-ia discutir mais, aprofundadamente, as diversas questões de modo a retirarmos contributos uns dos outros. /⁷⁶ Actualmente, nas reuniões, apenas apresentamos o que está feito, no sentido de que cumprimos a nossa obrigação, mas não discutimos. /⁸¹</p>	<p>Maior discussão entre os professores nas reuniões</p>	<p>4</p>
<p>Talvez passe pela existência de uma liderança. /⁷⁷ Mas era importante o líder efectuar uma preparação prévia dos elementos a discutir na reunião. /⁷⁸ Poderia, até, existir a discussão prévia com algumas pessoas antes da reunião, de modo a que, na reunião, o coordenador pudesse incentivar a discussão, pois já tem conhecimento dos elementos a fornecer por cada um e a trabalhar na reunião. /⁷⁹ Passa por em determinados momentos apresentarmos as coisas previamente para dar tempo ao coordenador de preparar os elementos para a discussão. /⁸⁰</p>	<p>Importância do papel da liderança</p>	<p>4</p>
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão no quadro do PEE		
<p>As reuniões deveriam passar por mais discussão no sentido de levar à colaboração. /⁷⁴ As reuniões passam apenas pela apresentação de resultados e não se discutem os processos, na minha opinião, isso faz falta. /⁷⁵ Dever-se-ia discutir mais, aprofundadamente, as diversas questões de modo a retirarmos contributos uns dos outros. /⁷⁶ Actualmente, nas reuniões, apenas apresentamos o que está feito, no sentido de que cumprimos a nossa obrigação, mas não discutimos. /⁸¹</p>	<p>Maior discussão entre os professores nas reuniões</p>	<p>4</p>

<p>Talvez passe pela existência de uma liderança.^{/77} Mas era importante o líder efectuar uma preparação prévia dos elementos a discutir na reunião. ^{/78} Poderia, até, existir a discussão prévia com algumas pessoas antes da reunião, de modo a que, na reunião, o coordenador pudesse incentivar a discussão, pois já tem conhecimento dos elementos a fornecer por cada um e a trabalhar na reunião. ^{/79} Passa por em determinados momentos apresentarmos as coisas previamente para dar tempo ao coordenador de preparar os elementos para a discussão. ^{/80}</p>	<p>Importância do papel da liderança</p>	<p>4</p>
Tipologia de reflexão mais adequada à concepção e implementação do PEE		
<p>(...) não pensamos muito, porque razões acontecem as coisas, e como deveríamos dar a volta às diversas situações. ^{/82} Não fazemos uma análise mais profunda para tentar perceber o porquê daqueles resultados.^{/83} Não sei, como se conseguiria incentivar as pessoas para se conseguir mais alguma coisa.^{/84} (...) era importante, nas diversas estruturas, reflectirmos mais nesse sentido. ^{/85} Devíamos tentar ir um pouco mais longe nas nossas reflexões. ^{/86}</p>	<p>Reflexão sobre a desconstrução da acção</p>	<p>5</p>
Aspectos das lideranças de modo a potenciar a prática colaborativa e reflexiva		
<p>(...) saber questionar os colegas, para que cada um possa opinar, e desta forma partilhar e levar, assim, à discussão e à reflexão. ^{/87} Passa essencialmente por levar as pessoas a falar. ^{/87} O que passa por questionar, e depois a partir daí levar as pessoas a discutir.^{/88} Tentar fazer com que as reuniões não passem, apenas, pela entrega de documentos, mas que exista uma análise efectiva dos mesmos. ^{/89} Daí, a importância do questionar, os colegas, de modo, a incentivar a discussão e a reflexão.^{/90}</p>	<p>Saber envolver os professores na discussão</p>	<p>5</p>
Mudanças face a uma prática reflexiva e colaborativa no quadro do PEE como fio orientador da acção		
	<p>No seu trabalho em particular</p>	
<p>em termos de planificação poderia haver uma alteração em relação às práticas que são habituais. ^{/91} Talvez a prática lectiva fosse diferente se tivesse mais presente o projecto.^{/92}</p>	<p>Alteração das práticas lectivas</p>	<p>2</p>

	No Departamento	
<p>Na relação entre os professores, haveria necessariamente mais o trabalho colaborativo.⁹³</p> <p>Se houvesse maior envolvimento através do PEE isso implicaria mais trabalho colaborativo.⁹⁴</p>	Dinamização do trabalho colaborativo	2
	Na escola em geral	
<p>Na escola, julgo que houve uma época em que havia uma mobilização e entusiasmo das pessoas em torno dos projectos da escola, e que se foi perdendo.⁹⁵</p> <p>Não sei, se esse envolvimento teve a ver com a formação que tivemos, nessa ocasião, sobre “metodologias participativas”, o que conseguiu envolver diversas pessoas.⁹⁶</p>	Importância da formação no envolvimento dos professores	2
<p>(...) se o projecto fosse orientador, de certeza, que haveria uma maior mobilização das pessoas, uma maior partilha e maior envolvimento das pessoas fora do espaço sala de aula.⁹⁰</p>	Maior mobilização	1

ANEXO 5

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Professor (A)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE	Modos de intervenção na concepção	Participação indicativa	4
		Necessidade de maior intervenção	8
		Condicionada pelo tempo	4
	Modos de intervenção na implementação	Implementação superficial Ausência de discussão sobre as práticas e o PEE	2 2
OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE	Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE	Escassez de tempo para colaboração e reflexão	5
		Condicionado pelo desenvolvimento das reuniões formais	6
	Modos mais adequados de intervenção	Necessidade de partilha envolvimento	7
		Trabalho sistemático no PEE Importância do papel do coordenador Reorganização do modo de trabalho	4 3 6
OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE	Formas de interacção entre os professores	Limitada p/ individualismo estratégico e constrangido	3
		Interacção limitada pela gestão do tempo	3
		PEE dinamizador da colaboração	3
	Tipologia de reflexão	Reflexão superficial	1
OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE	Aspectos facilitadores à cultura de colaboração	Envolvimento no PEE	1
		Nova estrutura organizacional	2
		Interacção limitada pela	

	Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão	gestão do tempo Constrangimentos organizacionais Pressões e intensificação do trabalho do professor	3 3 4
	Tipologia de reflexão mais adequada	Reflexão orientada pelo PEE	2
	Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva	Capacidade de relacionamento Liderança partilhada e em colaboração	1 7
	Mudanças no trabalho do professor	Diferente organização do trabalho do professor	2
	Mudanças no trabalho do Departamento	Maior colaboração entre os professores Alteração da estrutura organizacional	2 4
	Mudanças na Escola em geral	Envolvimento total	1

Professor B

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE </p>	<p>Modos de intervenção na concepção</p>	<p>Participação no diagnóstico Condicionado pela agenda da reunião formal Falta de informação sobre o processo</p>	<p>4 5 1</p>
	<p>Modos de intervenção na implementação</p>	<p>Ausência de envolvimento Ausência de relação das actividades com o PEE</p>	<p>3 3</p>
	<p>Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE</p>	<p>Condicionado pela agenda da reunião formal Dificuldade de conciliação das actividades com o PEE Comunicação e relacionamento interpessoal</p>	<p>5 3 2</p>
	<p>Modos mais adequados de intervenção</p>	<p>Necessidade de partilha / envolvimento Reorganização do modo de trabalho Importância da reflexão na, sobre e pela escola Importância de uma liderança efectiva</p>	<p>8 3 3 4</p>
	<p>Formas de interacção entre os professores</p>	<p>Trabalho colaborativo em pequeno grupo Importância das tecnologias na promoção da colaboração</p>	<p>3 3</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE </p>	<p>Tipologia de reflexão</p>	<p>Reflexão não organizada Ausência de feedback nas reflexões Reflexão superficial na implementação do PEE</p>	<p>4 3 2</p>
	<p>Aspectos facilitadores à cultura de colaboração</p>	<p>Partilha de materiais Alteração do contexto organizativo</p>	<p>1 3</p>
	<p>Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão</p>	<p>Ausência de partilha de decisões Liderança gerencialista</p>	<p>3 2</p>
	<p>Tipologia de reflexão mais adequada</p>	<p>Reflexão orientada pelo PEE Falta de eficiência da reflexão</p>	<p>1 2</p>

		técnica Reflexão em grupo focal	3
	Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva	Personalidade do líder Importância da formação Valorização e envolvimento dos professores	1 2 3
	Mudanças no trabalho do professor	Ligação entre os objectivos pessoais com os objectivos da escola	1
	Mudanças no trabalho do Departamento	Dinamização do trabalho colaborativo Alteração da estrutura organizacional	2 4
	Mudanças na Escola em geral	Necessidade de ligação entre a voz e a visão	1

Professor C

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE	Modos de intervenção na concepção	Participação no diagnóstico Condicionado pela agenda da reunião formal Necessidade de maior reflexão e envolvimento Limitado pela escassez de tempo e pressões	1 3 3 2
	Modos de intervenção na implementação	Desarticulação com as práticas Ausência de sentido no PEE	4 3
	Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE	Escassez de tempo/ intensificação do trabalho Falta de envolvimento	3 4
	Modos mais adequados de intervenção	Reorganização do modo de trabalho Maior envolvimento na implementação Articulação com a prática Reduzir as limitações de tempo e as pressões	7 4 1 3
OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE	Formas de interacção entre os professores	Importância da partilha de experiências e materiais Trabalho colaborativo em pequeno grupo	1 3
	Tipologia de reflexão	Reflexão condicionada pela escassez de tempo Necessidade de aprofundar a reflexão na concepção Reflexão dos resultados	3 3 2
	Aspectos facilitadores à cultura de colaboração	Preparação antecipada das reuniões Reuniões informais	1 1
	Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão	Discussão de aspectos administrativos e burocráticos	3
	Tipologia de reflexão mais adequada	Reflexão partilhada Centrada na interrogação, reflexão e reconceptualização	1 4
	Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva	Capaz de gerir conflitos Organização e reflexão prévia	3 3
	Mudanças no trabalho do	Prática lectiva mais produtiva	1

	professor		
	Mudanças no trabalho do Departamento	Melhor ambiente	2
	Mudanças na Escola em geral	Propósito comum	2

Professor D

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
<p>OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>Modos de intervenção na concepção</p>	<p>Participação no diagnóstico Priorização dos problemas pela equipa e CP Impossibilidade de maior intervenção dos professores Participação activa dos professores Importância da colaboração / reflexão</p>	<p>4 3 6 1 3</p>
	<p>Modos de intervenção na implementação</p>	<p>Carácter formal e burocrático do processo Ausência de identidade de projecto Ausência de relação das actividades com o PEE Participação formal</p>	<p>8 11 5 4</p>
	<p>Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE</p>	<p>Dificuldade de reflexão e colaboração Visão burocrática e funcional da escola Liderança institucional Características da liderança</p>	<p>8 2 4 3</p>
	<p>Modos mais adequados de intervenção</p>	<p>Necessidade de comunicação entre as estruturas Desnecessário mais tempo para reflexão Eliminar a visão burocrática da escola Importância de uma liderança efectiva Importância do carácter formal</p>	<p>7 1 1 8 1</p>
<p>OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>Formas de interacção entre os professores</p>	<p>Colaboração e reflexão Envolvimento do coordenador no PEE</p>	<p>2 5</p>
	<p>Tipologia de reflexão</p>	<p>Ausência de reflexão individual</p>	<p>2</p>
	<p>Aspectos facilitadores à cultura de colaboração</p>	<p>Importância da liderança pedagógica Organização do desenvolvimento das reuniões Envolvimento dos professores pelo coordenador</p>	<p>2 2 5</p>
	<p>Dificuldades /</p>	<p>Interacção limitada pelo</p>	

	constrangimentos à colaboração e reflexão	tempo	1
	Tipologia de reflexão mais adequada	Reflexão contínua em reuniões informais	2
		Reflexão com incidência na acção	1
		Reflexão em secções	6
	Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva	Assertividade	1
		Autocracia “cirúrgica”	1
		Necessidade de formação	2
	Mudanças no trabalho do professor	Processo decisão mais eficiente	1
		Melhoria na informação	1
	Mudanças no trabalho do Departamento	Envolvimento dos professores	3
		Importância da formação	3
	Mudanças na Escola em geral	Melhor qualidade	4

Professor E

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	Modos de intervenção na concepção	Necessidade de maior envolvimento Necessidade de reflexão em pequeno grupo	4 5
	Modos de intervenção na implementação	Ritual de legitimação Ausência de identidade de projecto Ausência de colaboração e partilha Influência na prática Dificuldade na avaliação quantitativa	3 2 3 2 4
	Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE	Ausência de colaboração entre os grupos	5
	Modos mais adequados de intervenção	Persistência do projecto como ritual de legitimação Ausência de autonomia das escolas para trabalhar o PEE	3 3
	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	Formas de interacção entre os professores	Trabalho colaborativo em pequeno grupo
Tipologia de reflexão		Reflexão pouco profunda Reflexão condicionada	2 3
Aspectos facilitadores à cultura de colaboração		Coincidência dos objectivos pessoais com os da organização Alteração do contexto organizacional	4 1
Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão		Falta de sensibilidade das pessoas ao trabalho colaborativo Intensificação do trabalho do professor	7 3
Tipologia de reflexão mais adequada		Reflexão não condicionada Reflexão partilhada Importância da liderança na reflexão	1 1 1

	Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva	Liderança partilhada	2
	Mudanças no trabalho do professor		
	Mudanças no trabalho do Departamento		
	Mudanças na Escola em geral	No trabalho do conselho de turma	1

Professor F

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
<p>OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>Modos de intervenção na concepção</p>	Intervenção condicionada pelo tempo	2
		Necessidade de reflexão livre em pequeno grupo	3
		Necessidade de maior envolvimento	4
	<p>Modos de intervenção na implementação</p>	Ausência de impacto nas práticas	2
		Carácter formal do projecto	5
		Necessidade de maior envolvimento	7
		Carácter burocrático e formal do trabalho do professor	3
	<p>Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE</p>	Carácter burocrático das reuniões	3
		Organização e preparação antecipada da reunião	6
		Papel do coordenador	5
		Organização do funcionamento do departamento	2
	<p>Modos mais adequados de intervenção</p>	Reflexão não condicionada em pequeno grupo	3
Necessidade de envolvimento		8	
Partilha reflexão permanente do PEE		3	
Necessidade de avaliação qualitativa		4	
<p>OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>Formas de interacção entre os professores</p>	Dificuldade de colaboração face à dimensão do grupo	2
		Falta de motivação dos professores para colaboração	4
	Tipologia de reflexão	Reflexão condicionada	3
	Aspectos facilitadores à cultura de colaboração	Importância da liderança na educação/formação para a colaboração	6
	<p>Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão</p>	Individualidade	1
		Trabalho conjunto para simples troca de materiais	1
Tipologia de reflexão mais adequada	Reflexão em pequeno grupo ou grupo focal	1	

		Reflexão sobre o currículo oculto do aluno	3
	Aspectos da liderança no potencial da prática colaborativa e reflexiva	Assertividade Capacidade de envolvimento na mudança	5 4
	Mudanças no trabalho do professor	Maior preocupação com as competências pessoais dos alunos	3
	Mudanças no trabalho do Departamento	Aumento dos conflitos entre os professores	4
	Mudanças na Escola em geral	Necessidade de priorizar para colaborar e reflectir Difícil alcançar a autonomia construída	3 4

Professor G

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº U.R.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO MODO COMO O DEPARTAMENTO DEVE ACTUAR NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>Modos de intervenção na concepção</p>	<p>Participação no diagnóstico Necessidade de maior discussão e reflexão no diagnóstico Reflexão condicionada pelo tempo Dimensão do departamento irrelevante</p>	<p>1 7 3 3</p>
	<p>Modos de intervenção na implementação</p>	<p>Impacto do PEE no PAA Ausência de impacto nas práticas Vantagens da existência do PEE</p>	<p>4 4 6</p>
	<p>Bloqueios e problemas à concepção e implementação do PEE</p>	<p>Escassez de tempo para reflexão Ausência de envolvimento no PEE no início do ano lectivo Ausência de reflexão sobre o processo</p>	<p>1 9 2</p>
	<p>Modos mais adequados de intervenção</p>	<p>Necessidade de envolvimento no PEE no início do ano lectivo Necessidade de ligação entre a concepção e a implementação</p>	<p>2 2</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OPINIÃO DOS PROFESSORES FACE AO TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO EFECTUADO PELO DEPARTAMENTO NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEE</p>	<p>Formas de interacção entre os professores</p>	<p>Limitada pelo individualismo estratégico e constrangido Importância do trabalho conjunto Papel do coordenador no trabalho colaborativo Interacção limitada pelo formalismo e burocracia das reuniões</p>	<p>3 11 6 3</p>
	<p>Tipologia de reflexão</p>	<p>Reflexão muito ligeira</p>	<p>6</p>
	<p>Aspectos facilitadores à cultura de colaboração</p>	<p>Maior discussão entre os professores nas reuniões Importância do papel da liderança</p>	<p>4 4</p>
	<p>Dificuldades / constrangimentos à colaboração e reflexão</p>	<p>Maior discussão entre os professores nas reuniões Importância do papel da liderança</p>	<p>4 4</p>

	Tipologia de reflexão mais adequada	Reflexão sobre a desconstrução da acção	5
	Aspectos da liderança no potenciar da prática colaborativa e reflexiva	Saber envolver os professores na discussão	5
	Mudanças no trabalho do professor	Alteração das práticas lectivas	2
	Mudanças no trabalho do Departamento	Dinamização do trabalho colaborativo	2
	Mudanças na Escola em geral	Importância da formação no envolvimento dos professores Maior mobilização	3 2