

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOCENTE NAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA. UM ESTUDO DE CASO.

MARIA AMÉLIA FERREIRA DE CASTRO

Escola Secundária/3 Carolina Michaëlis

PAULO DELGADO

InEd/ Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

RESUMO

O trabalho docente atomizado e individualizado prejudica os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a estrutura da escola é caracterizada pela balcanização por departamentos curriculares e parece mais conforme à promoção do isolamento do que à promoção da cooperação. A investigação realizada procura analisar a participação dos professores que lecciona os cursos científico-humanísticos numa escola secundária no Porto nas estruturas de coordenação educativa, particularmente no Conselho de Área Disciplinar e no Conselho de Turma e a forma como configura a organização escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Participação; Individualismo; Democracia; Cultura.

ABSTRACT

The individualist and fragmented work of the teacher jeopardises the aims of the teaching-learning process. However, the structure of the school is characterized by the balkanization in curricular departments, which seems to promote isolation, rather than cooperation. This research tries to analyse the participation of teachers who are teaching scientific and humanistic courses in a secondary school in Porto in the educational coordinating structures, particularly in curricular department and in class councils, as well as the means by which they set up school procedures.

KEY WORDS: Participation; Individualism; Democracy; Culture.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos apontam como constrangimento ao trabalho cooperativo dos docentes o modo como está organizada a escola, em que a turma/classe constitui a unidade básica, existindo uma compartimentação horária do ensino (Barroso, 2005; 2008; Formosinho & Machado, 2009; Hargreaves, 1998; Maroy, 2005). A sala de aula continua a ser o espaço de isolamento do professor, a par da turma e do grupo disciplinar. Segundo Maroy (2005) existem traços formais do trabalho docente difíceis de ultrapassar, como a forma escolar e o trabalho individual, em que o professor é um executante autónomo na sua classe/turma (p.6).

É um dado da experiência empírica a existência, nas condições reais de trabalho, de insatisfações profissionais. Mais do que as condições materiais de trabalho, são as condições relacionais que mais afectam a satisfação no trabalho, com evidência para a dificuldade sentida no trabalho realizado em sala de aula, que é correlativo das características objectivas das escolas. Estas circunstâncias são susceptíveis de conduzir os professores a um «sofrimento subjectivo profundo», que encoraja diversas estratégias de fuga: desde a «carreira horizontal» à redução parcial ou até total da componente lectiva (Maroy, 2005, pp. 16-17). Como nos disse Barroso (2008): “a manutenção da forma escolar de educação e da ordem burocrática da organização constituem, hoje, os factores estruturais mais expressivos que contribuem para o mal-estar que se vive nas nossas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e injustiça no seu funcionamento” (p. 177).

A par desta realidade, em vários normativos legais, relativos a diferentes aspectos da profissão docente, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estatuto da Carreira Docente e o Regime de Autonomia, somos persistentemente confrontados com uma retórica dominada pela defesa da cooperação entre docentes a nível institucional. O trabalho cooperativo configura-se como proporcionador de um sentimento individual de maior segurança e confiança, aumentando a coesão e melhorando o clima da escola, ao possibilitar que os professores aprendam uns com os outros no seio das organizações escolares. A solução para as dificuldades das organizações escolares e para o progresso e desenvolvimento passariam, inexoravelmente, pela colaboração que, por si, asseguraria o desenvolvimento profissional dos professores e possibilitaria a excelência da aprendizagem.

Neste quadro, a finalidade do nosso estudo consistiu em analisar os modos de colaboração docente numa escola do ensino secundário do distrito do Porto, no ano lectivo de 2010-2011, nas estruturas de coordenação educativa, mais precisamente nos conselhos de turma dos cursos científico-humanístico dos 10º, 11º e 12º anos, e nos conselhos de área disciplinar relativos aos professores que leccionam esses cursos. Foi nossa intenção saber como se desenrola o trabalho cooperativo dos docentes na escola e a avaliação que os docentes fazem dele, em particular do que ocorre nos conselhos de área disciplinar e de turma, bem

como que benefícios pode aportar e que condições os docentes consideram dever estar presentes para potencializar o trabalho cooperativo.

APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Partindo do pressuposto de que a verdadeira participação somente ocorre quando as decisões são tomadas por aqueles que as executam, podemos aceitar a definição de carácter prático de Gento (1994) em que a participação consiste na “intervenção de indivíduos ou de grupos na discussão e nas decisões que os afectam para a consecução de objectivos comuns, partilhando para tal métodos de trabalho específicos” (p. 11). A participação implica, deste modo, a integração colectiva num grupo a fim de alcançar determinados objectivos e significa tomar parte activa em cada uma das fases que afectam o funcionamento do grupo.

Também neste sentido, a participação foi definida por Barreto (2003) como “o processo pelo qual um cidadão ou um grupo de cidadãos tentam influenciar as decisões que lhe interessam” (p. 301) ou por Delgado (2006) quando afirmou que a participação é a “possibilidade de tomar parte, voluntária e responsável, nos processos de decisão em que estamos envolvidos e que pretendemos influenciar ou para os quais pretendemos contribuir de algum modo” (p. 37).

O autor espanhol (Gento, 1994) procurou especificar os vários requisitos de uma verdadeira participação, que constam do quadro 1.

Quadro 1: Requisitos necessários à produção de uma participação autêntica.

Requisitos da participação
Interesses comuns
Objectivos comuns
Projecto comum
Cultura participativa
Divisão de tarefas
Colaboração nas decisões
Gratificação individual

Fonte: Gento (1994). Adaptação própria.

A existência de interesses comuns aos indivíduos que formam o grupo exige a intervenção dos próprios membros do grupo na sua composição. A participação assume um carácter de autenticidade também somente se houver a disposição dos indivíduos para atingir conjuntamente objectivos determinados e a integração, da consecução dos objectivos, num projecto comum, no qual exista a assunção nas atitudes dos indivíduos comprometidos no projecto de princípios de respeito, de tolerância, de pluralismo ideológico e de livre expressão, o que pode ser chamado de cultura participativa. A fim de atingir os objectivos

impõe-se a divisão de tarefas, em que sejam responsáveis aqueles que as realizam. A participação autêntica depende igualmente da colaboração de todos os membros do grupo nas decisões e da gratificação individual que recompense os esforços individuais e que permita uma estruturação espontânea e solidária do grupo (Gento, 1994).

A participação comporta inúmeros benefícios ou vantagens mas também envolve alguns riscos ou inconvenientes. No quadro 2 apresentamos uma súmula de alguns desses traços característicos.

Quadro 2: Vantagens e desvantagens da participação.

Vantagens	Inconvenientes
Maior satisfação	Morosidade nas decisões
Melhor aceitação das decisões	Custos adicionais com o tempo disponibilizado para planificar e debater
Enriquecimento mútuo dos participantes	Risco de desvios
Redução dos conflitos	Conferência de privilégios aos mais poderosos
Solidariedade e responsabilidade	Risco de eliminação da discrição, da ponderação e da racionalidade das decisões
Maior qualidade do trabalho realizado	
Celeridade na planificação	
Objectivos comuns	
Desenvolvimento das capacidades de diálogo, de planificação, de avaliação, de aprendizagem e de trabalho em equipa	

Fonte: Gento (1994), Santos (2002) e Barreto (2003). Adaptação própria.

San Fabián, citado por Santos (2002), apontou como principais aspectos positivos da participação o facto de proporcionar maior satisfação e maior efectividade e possibilitar uma melhor aceitação das decisões, bem como “o enriquecimento mútuo que produz o diálogo, o intercâmbio, a escuta, a soma de todos os pensamentos, de todas as vontades e de todos os esforços” (p. 104). O enriquecimento mútuo dos participantes, devido aos contributos de todos, foi um dos argumentos a favor do sistema de trabalho participativo apresentado por Gento (1994) a par da redução de conflitos através da aceitação e da estima dos membros do grupo; do estímulo à solidariedade e à responsabilidade, na medida

em que se aceitam diferentes papéis na participação; da melhoria da qualidade do trabalho realizado; da celeridade na formulação de planos; e do incentivo à dedicação a objectivos comuns. Num contexto mais restrito, Santos (2002) considerou que a participação na escola pode constituir um importante contributo para o desenvolvimento da responsabilidade e das capacidades de diálogo, de planificação, de avaliação, de aprendizagem e de trabalho em equipa, pelo que “a finalidade da participação na escola não é somente organizativa ou funcional, mas também educativa” (p. 12).

Em contrapartida são apresentadas como principais desvantagens da participação o facto de levar mais tempo a tomar-se decisões; o custo adicional que comporta o tempo outorgado aos trabalhadores para as tarefas de planificação e discussão; e o risco de desvios que podem ser produzidos através de imposições, da falta de disciplina participativa (Gento, 1994, p. 14). A crescente complexidade dos processos de decisão que se tornam mais morosos e de difícil conclusão, o fomento de formas de “neocorporativismo” e a conferência de privilégios e de vantagens aos grupos mais capazes de influenciar as decisões em seu proveito por serem mais poderosos, e por fim, o facto da transparência dos processos de decisão, dos interesses em causa e das implicações das escolhas, ser susceptível de eliminar os momentos de discrição, de ponderação e de racionalidade indispensáveis às decisões, são outros inconvenientes da participação apontados (Barreto, 2003, p.310).

Apesar dos perigos da participação serem reais e alguns bastante gravosos consideramos que é um risco que vale a pena correr, tendo sempre em mente os potenciais desvios. As vantagens poderão, pois, suplantar os inconvenientes. Como nos disse Delgado (2006) “a participação deve ser entendida como um valor irreduzível, defensável do ponto de vista ético e moral. Com efeito, a participação não é um instrumento mas sim um princípio, que visa objectivos mais vastos que a moral” (p. 42).

A democracia assenta nos princípios da participação, do pluralismo, da autonomia, da implicação, do respeito mútuo, da justiça e da liberdade. (Santos, 2002) A participação é, deste modo, considerada como um princípio básico da democracia, pelo que “não se pode reduzir ao instante do voto, mas que exige o diálogo permanente, o debate aberto, o controlo das decisões e a capacidade de crítica efectiva” (p. 25). As decisões democráticas nascem do diálogo, da liberdade, da negociação e da valoração racional das opiniões de todos (p. 79), sendo exigências da participação democrática a possibilidade de discordar sem que se produzam consequências negativas, isto é, todos serem ouvidos e que a sua opinião seja tida em conta. Trata-se de adoptar uma atitude de escuta e de explicitação dos conflitos, ou seja, reconhecê-los, abordá-los e solucioná-los.

A escola como democracia é uma das imagens organizacionais da escola, que se fundamenta teoricamente na Teoria das Relações Humanas. Segundo Costa (1998) caracteriza-se pela existência de processos participativos na tomada de decisões e pela visão harmoniosa e consensual da organização, em que

são utilizadas estratégias de decisão colegial, valorizando-se os comportamentos informais na organização, o incremento do estudo do comportamento humano e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Numa escola como democracia há um envolvimento dos colaboradores numa gestão participativa e “este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização” (Barroso, 1995, p. 7). A participação na gestão, no desenvolvimento das normas da escola, na selecção de conteúdos, no estabelecimento da metodologia e no processo de avaliação são algumas das múltiplas facetas da participação na escola (Santos, 2002), por isso “participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista” (p. 78).

Quando falamos em participação estamos a falar da intervenção dos agentes na discussão e na tomada de decisões que os afectam e na sua conseqüente integração num grupo em que os interesses, os objectivos e os projectos são comuns, estando os interesses do grupo acima da autonomia individual. Como afirmou Delgado (2006) a participação possui uma “característica essencial que é a de ser o factor que viabiliza a comunidade: só existe comunidade se houver participação” (p. 38). Através da participação as capacidades de trabalho em equipa são desenvolvidas, permitindo uma maior satisfação e um enriquecimento mútuo dos participantes, bem como um produto com qualidade superior.

Hargreaves (1998) definiu as culturas do ensino como “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade” (p. 185). Segundo Hargreaves (1998) são quatro, as formas gerais de culturas docentes, e trazem consigo implicações diversas para o trabalho dos professores, a saber: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. No quadro 3 apresentamos uma visão comparativa destas quatro formas de culturas docentes.

Quadro 3: Formas de culturas docentes.

Individualismo	Colegialidade Artificial	Balcanização	Colaboração
Défice psicológico	Regulada administrativamente	Permeabilidade baixa	Espontânea

Continua

Continuação

Condição do local de trabalho	Compulsiva	Permanência elevada	Voluntária
Solidão, Isolamento, "Privatismo"	Orientada para a implementação	Identificação pessoal	Orientada para o desenvolvimento
Heresia	Fixa no tempo e no espaço	Compleição política	Difundida no tempo e no espaço
Pedagogia transmissiva	Previsível		Imprevisível

Fonte: Hargreaves (1998). Adaptação própria.

O trabalho cooperativo dos docentes surge como um valor a defender, o que "faz da cultura do individualismo a «heresia» mais proeminente da mudança educativa e da colaboração a chave da mudança educativa e estratégia frutuosa de promoção do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional da escola" (Formosinho & Machado, 2009, p. 27). Como disse Santos (2002): "a cultura das escolas esteve assente no individualismo. É necessário que avance para uma cultura da participação e da democracia" (p. 69).

As relações de trabalho dos professores com os seus colegas nas culturas de colaboração são espontâneas na medida em que partem, evoluem e são sustentadas pelos professores, enquanto grupo social, o que não significa que não possam ser facilitadas administrativamente através de calendarizações úteis, pelo asseguramento das aulas pelo director ou pelo exemplo dado pelo comportamento dos líderes. As relações de trabalho em cooperação são voluntárias porque resultam da percepção do seu valor por parte dos docentes, a qual tem origem na experiência, na inclinação ou persuasão não coactiva de que trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo. Estas relações de trabalho cooperativo são orientadas para o desenvolvimento na medida em que são os professores a estabelecerem as tarefas e as finalidades do seu trabalho, isto é, trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias e não propósitos de outros. Podem igualmente trabalhar em conjunto sobre iniciativas apoiadas ou requeridas externamente, mas os professores estão nelas empenhados. O trabalho cooperativo tende a ser difundido no tempo e no espaço, isto é, grande parte do trabalho consiste em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes em função da forma como a vida dos professores se desenrola na escola, o que não impede que possam estar calendarizadas. As palavras e os olhares de passagem, os elogios e agradecimentos, as permutas de aulas em momentos difíceis, as sugestões, as discussões informais sobre novas unidades de trabalho, a partilha

de problemas ou de encontros com os pais são exemplos das formas que podem assumir o trabalho cooperativo. São os professores ponderam e controlam aquilo que desenvolvem, pelo que os resultados da colaboração são maioritariamente incertos e dificilmente previsíveis (Hargreaves, 1998, pp. 216-217).

Nesta medida, como foi afirmado por Barroso (2005) “é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia, novos estilos de liderança” (p. 190).

METODOLOGIA

O problema que orientou o nosso estudo consistiu em saber como participam os professores de uma escola secundária nas estruturas de coordenação educativa. Procuramos conhecer como se desenrola o trabalho cooperativo dos docentes na escola, os benefícios que dele pode aportar bem como as condições que os docentes consideram necessárias para o avaliar e potencializar.

O estudo empírico desenvolveu-se numa Escola Secundária com terceiro ciclo, situada na área metropolitana do Porto. A finalidade consistiu em analisar os modos de colaboração docente no ensino secundário, no ano lectivo de 2010-2011, nos conselhos de turma dos cursos Científico-Humanístico, nos 10º, 11º e 12º anos, e nos conselhos de área disciplinar relativos aos professores que leccionam esses cursos. O critério que norteou a escolha destes cursos prendeu-se com o peso substantivo do número de turmas que constitui a oferta educativa da escola (27 turmas num total de 46, o que representa 58,6%), e o número elevado de docentes da escola a leccionar os cursos Científico-Humanísticos (68,2%).

O questionário abrangeu 88 professores das diferentes disciplinas que fazem parte do plano curricular das turmas dos cursos Científico-Humanísticos e dos respectivos conselhos de turma. Dos 88 questionários distribuídos, foram recolhidos 64, o que corresponde a 72,7% da população. O seu preenchimento e recolha decorreram na última quinzena do mês de Novembro de 2010.

Dos 64 professores inquiridos, 76,5% pertencem ao género feminino e 23,4% ao masculino.

A faixa etária dos docentes situa-se predominantemente entre os 36 e os 50 anos (51,5%), não existindo professores inquiridos com idades iguais ou inferiores a 25 anos. A larga maioria dos professores possui a Licenciatura como grau académico (73,4%), e somente um professor o grau de Bacharel e, outro, o de Doutor. O grau de Mestre é detido por 23,4% dos docentes. A maioria dos professores questionada possui mais de 21 anos de tempo de serviço, havendo 21,8% com experiência docente entre 21 e 25 anos, 15,6% com um tempo de serviço igual ou superior a 31 anos e 14% entre 26 e 30 anos.

A metodologia que utilizámos no nosso estudo empírico foi fundamentalmente qualitativa, pelo que não visa qualquer tipo de generalização das conclusões. Na abordagem qualitativa o significado reveste-se de importância vital e

os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

Apesar de ser uma orientação metodológica que respeita o primado do qualitativo, não subestima os contributos de natureza quantitativa, pelo que foi utilizada a análise estatística dos dados como metodologia complementar (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190).

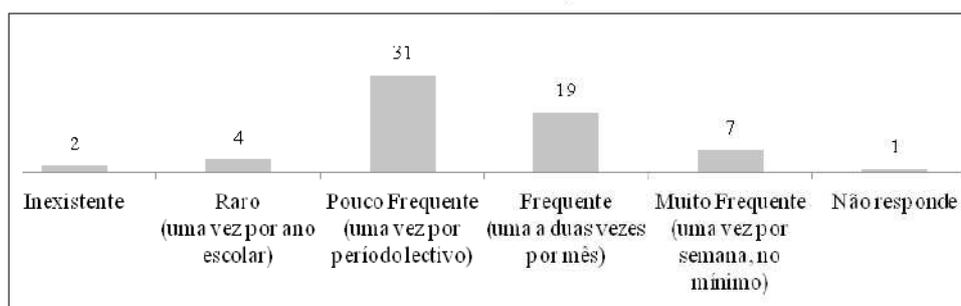
No questionário optou-se pela formulação predominante de questões fechadas, com vista a facilitar o tratamento estatístico dos dados, dentro das quais as questões dicotómicas, as questões de múltipla escolha e as questões de ordem hierárquica. Incluíram-se também perguntas abertas que permitiram aos respondentes adicionar observações ou outras qualificações (Cohen, Manion, & Morrison, 2005).

RESULTADOS

Passamos a expor os resultados mais relevantes do nosso estudo, em função dos objectivos estabelecidos e da informação obtida no questionário.

Relativamente à forma como se desenrola o trabalho cooperativo na escola, um grande número de professores (48,4%) considera que o trabalho cooperativo dos docentes na escola, em geral, é pouco frequente (uma vez por período lectivo), sendo considerado frequente por somente por 29,6% dos professores (uma a duas vezes por mês). Se somarmos as respostas dadas a pouco frequente, raro (uma vez por ano escolar) e inexistente, verificamos que são em número superior às atribuídas a frequente e muito frequente (uma vez por semana, no mínimo).

Gráfico 1: Apreciação geral do trabalho cooperativo dos docentes na escola.



As razões justificativas mais apontadas para a inexistência, raridade ou pouca frequência do trabalho cooperativo docente foram a falta de tempos não lectivos comuns com os colegas do conselho de área disciplinar e do conselho de turma (48,4%), a falta de tradição colaborativa por parte dos professores (43,7%) e o horário docente sobrecarregado (35,9%). Deste modo, são as questões relacionadas com o horário que parecem justificar a baixa frequência do trabalho cooperativo docente, para além da tradição de trabalho individualista.

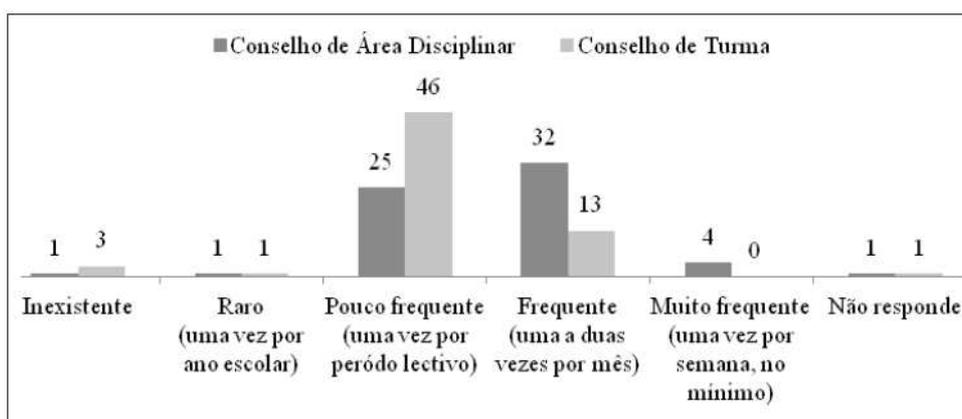
Quanto às condições que devem estar presentes para potencializar o trabalho cooperativo os professores indicam a existência de esquemas regulares de trabalho e de colaboração através da criação de condições a nível de horários (85,9% das respostas). Neste aspecto, os docentes estão a ser consentâneos com a resposta que deram para justificar a fraca frequência do trabalho colaborativo docente na sua escola, ao terem apontado como principal razão a falta de tempos não lectivos comuns com os colegas da área disciplinar e do conselho de turma.

Outro aspecto salientado consiste na motivação e valorização da profissão através da Carreira (68,7% das respostas). Lembramos que o Estatuto da Carreira Docente apresenta a colaboração como um dever geral do professor e um dever para com a escola e os outros docentes.

No que concerne aos benefícios associados ao trabalho cooperativo, os professores questionados indicaram a reflexão sobre o trabalho realizado individualmente, tendo em vista melhorar as práticas. Foram indicadas também como variáveis positivas a troca de informações sobre experiências realizadas na sala de aula e actualização e inovação do docente. É de salientar que se destaca em sentido negativo a perspectiva de que a colaboração docente pudesse melhorar a avaliação do desempenho docente, o que pode fazer supor, numa primeira análise, que aquilo que é procurado pelos professores através do trabalho cooperativo é a evolução intrínseca. Os professores têm uma noção positiva da colaboração, perspectivando-a como produtiva e susceptível de aumentar a qualidade do seu ensino e profissionalidade.

Relativamente à frequência da realização do trabalho cooperativo docente nos conselhos de área disciplinar e de turma podemos facilmente obter uma leitura comparativa através da observação do gráfico 2.

Gráfico 2: Comparação do trabalho cooperativo docente no Conselho de turma e Conselho de área disciplinar.



Os docentes consideraram que o trabalho cooperativo é frequente no conselho de área disciplinar (50% das respostas), havendo todavia uma percentagem

ainda significativa a considerá-lo pouco frequente (39% dos docentes questionados). Na questão relativa à apreciação geral do trabalho cooperativo dos docentes na escola, este foi classificado como sendo sobretudo pouco frequente. Parece evidente que quando os professores responderam a essa questão tinham em mente o trabalho desenvolvido noutras estruturas, mas não o trabalho desenvolvido no conselho de área disciplinar. A quase totalidade dos professores (85,9% das respostas), referiu que a colaboração se dá por iniciativa do Coordenador de Área Disciplinar, aliás como está estipulado no Regulamento Interno na medida em que o conselho de área disciplinar é uma estrutura de apoio do Departamento Curricular no domínio científico-pedagógico. Note-se que 37,5% dos professores indicou que a colaboração no seio deste conselho se faz de modo espontâneo e voluntário.

Uma larga maioria dos docentes que responderam ao questionário (71,8%) consideraram como pouco frequente o trabalho cooperativo desenvolvido no âmbito do conselho de turma. O Regulamento Interno estipula que este conselho reúna ordinariamente uma vez no meio do primeiro período e no final de cada período. É de notar, também, que ninguém considerou a colaboração docente ao nível do conselho de turma como muito frequente. Uma grande parte (73,4%) indicou que o trabalho cooperativo é devedor da iniciativa do Director de Turma. Ora, esta assunção configura-se nas competências do Director de Turma estipuladas pelo Regulamento Interno. Somente 17,1% dos professores indicaram que a colaboração se dá de modo espontâneo, o que equivale a menos de metade do que foi apontado relativamente à colaboração no conselho de área disciplinar.

DISCUSSÃO

Como constatámos os professores classificaram o seu trabalho cooperativo em geral como pouco frequente, na medida em que se realizaria apenas uma vez por período lectivo. São de salientar, também, mais dois factos importantes: o primeiro tem a ver com a classificação de frequente, uma a duas vezes por mês, do trabalho cooperativo realizado a nível do conselho de área disciplinar, o que significa que a este nível estamos além de uma colaboração artificial, administrativamente imposta, e de pouco frequente, uma vez por período lectivo, no domínio do conselho de turma. Ao cingirem-se a este cumprimento, podemos supor que a colaboração dos professores do conselho de turma é artificial. Na cultura de colegialidade artificial o trabalho cooperativo é uma imposição administrativa que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto, e este trabalho constitui uma obrigação e é imposto aos professores, que trabalham em conjunto para implementar as ordens de outros, estando a cooperação colegial intimamente ligada à cooptação administrativa, ocorrendo em lugares e em tempos particulares e sendo concebido para produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado (Hargreaves, 1998). Como disseram Formosinho e Machado (2009) “as situações de colegialidade

forçada resultam, assim, em situações de colaboração controladas, contidas e inventadas pelos gestores, pelos órgãos colectivos ou pela administração educativa e constituem instrumento de controlo do grupo profissional sobre o trabalho dos indivíduos” (p. 11). Para Neto-Mendes (1999) “o conceito de *colegialidade compulsiva* traduz provavelmente a situação mais frequente no âmbito da educação formal, com uma expressão ainda maior na escola secundária onde a dimensão na organização e a sua complexidade acrescentada por via disso dilatam a necessidade de regulamentação e de codificação das relações interprofissionais” (p. 219).

O segundo facto relevante relaciona-se com a circunstância de os docentes inquiridos terem reconhecido a existência de uma colaboração espontânea e voluntária entre os professores no conselho de área disciplinar, não se passando o mesmo relativamente ao nível do conselho de turma, o que parece evidenciar a existência de uma cultura balcanizada. A balcanização do ensino é um tipo de colaboração susceptível de dividir os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários, no seio da mesma escola. As culturas balcanizadas consistem “em situações nas quais os professores trabalham em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias” (Hargreaves, 1998, p. 240). A permeabilidade baixa, a permanência elevada, a identificação pessoal e a compleição política são as quatro características fundamentais desta cultura balcanizada. Os sub-grupos estão isolados uns dos outros sendo pouco frequente a pertença a grupos múltiplos, isto é, “os professores balcanizados pertencem predominantemente e talvez exclusivamente a um só grupo, mais do que a qualquer 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 – daquilo que acabam por conhecer, pensar e crer – varia consideravelmente entre sub-grupos. Aquilo que *sabem* e *acreditam*, num departamento ou divisão, por exemplo, pode vir a ser bastante diferente daquilo que *sabem* e *acreditam* noutra” (Hargreaves, 1998, p. 241). McLaughlin, citado por Lima (2002), expressou esta diferença de uma forma mais radical, ao ter afirmado que “os professores que trabalham literalmente do outro lado do corredor, mas que estão em departamentos diferentes, vivem o seu local de trabalho de maneiras fundamentalmente distintas” (p. 28). Nesta cultura de ensino verifica-se uma permanência elevada dos sub-grupos e da respectiva composição ao longo do tempo, em que “os professores passam a ver-se a si próprios, não como docentes em geral, mas especificamente como professores elementares, de Química, ou de Educação Especial” (Hargreaves, 1998, p. 241).

A socialização escolar, a educação universitária e a preparação profissional dos docentes são factores que propiciam a identificação dos docentes com “as suas disciplinas favoritas e a perspectivar o mundo do ponto de vista de tais disciplinas” (Hargreaves, 1998, p. 241). A identificação pessoal dos docentes com o seu departamento curricular enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com outros docentes de outros departamentos. Todavia, a pertença

identitária e significativa a estes sub-grupos possui uma compleição política pois “os professores dos alunos mais velhos tendem a usufruir de maior *status* e de mais recompensas do que aqueles que ensinam os alunos mais novos; os professores de algumas disciplinas, mais do que os de outras” (Hargreaves, 1998, p. 242). A capacidade de iniciativa individual para melhorar os conhecimentos e competências que cada um possui pode estar posta em causa pelo facto de não se procurar cruzar as fronteiras disciplinares para os professores aprenderem uns com os outros, (p. 251) pois, como concluiu Johnson, “os departamentos intensificaram a competição entre os professores nas escolas conduzindo à perda de uma perspectiva interdisciplinar” (citado por Lima, 2002, p. 29).

As razões mais significativas apontadas pelos docentes para a baixa frequência do trabalho cooperativo prendem-se com a falta de tempos não lectivos comuns com os colegas de área disciplinar e do conselho de turma e com a sobrecarga do horário de trabalho. Manifestaram também, e com uma resposta perto do pleno, que o trabalho cooperativo poderia ser mais significativo se houvesse esquemas regulares de trabalho e de colaboração através da criação de condições a nível de horários. Parece-nos que os professores têm consciência de que o trabalho cooperativo pode ser facilitado administrativamente através de calendarizações. Não se trata de programar a organização dos horários dos professores como estratégia para controlar a sua colaboração, mas sim libertar os professores em conjunto para facilitar a colaboração. Os directores das escolas passam a fixar expectativas para os resultados da tarefa, ao invés de as fixarem para o tempo das planificações em colaboração (Hargreaves, 1998). As perspectivas temporais passam a estar sincronizadas entre os directores e os professores e entre estes e os alunos, passando a existir uma noção mais realística relativamente a prazos de concretização das actividades, bem como uma consciência daquilo que é razoavelmente realizável no contexto da escola. Hargreaves (1998) falou, naquelas circunstâncias, em certeza situada (p.279).

Outra questão igualmente suscitada foi a problemática das culturas de ensino, nomeadamente quando os professores se referiram à falta de tradição cooperativa. De facto o que está em causa é uma cultura de ensino, neste caso o individualismo, que estaria associado “à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade; a defeitos e fracassos dos professores” (Hargreaves, 1998, p. 188). Nesta concepção, os professores seriam individualistas por recearem críticas e a avaliação da sua actividade e o individualismo seria como que um défice psicológico (Neto-Mendes, 1999, p. 206). Ou, em alternativa, o individualismo surgiria “como um resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula” (Hargreaves, 1998, p. 191). Assim, o individualismo constituiria uma consequência do contexto de trabalho e seria “uma economia racional de esforços e de estabelecimento de prioridades no contexto de um ambiente de trabalho hostil” (Neto-Mendes, 1999, p. 207). Todavia, em ambas as explicações “o individualismo é essencialmente tido como

uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, e não respeitado” (Hargreaves, 1998, p. 192).

Para lá de todas as razões expostas, na defesa de uma cultura de colaboração, acresce uma que é de suprema importância. Os professores inquiridos consideraram que o trabalho cooperativo é vantajoso uma vez que proporciona a reflexão sobre o trabalho realizado individualmente, tendo em vista melhorar as práticas, proporciona a troca de informações sobre as experiências realizadas na sala de aula e possibilita uma maior actualização e inovação do docente. Estas opções configuram alguns dos princípios das culturas de colaboração propostos por Hargreaves (1998), nomeadamente a capacidade de reflexão acrescida, as oportunidades de aprendizagem e o aperfeiçoamento contínuo, isto é, os docentes valorizam a reflexão sobre a sua prática e a sua reformulação, que se realiza através da comparação com outras, bem como a oportunidade de aprender com os outros professores numa perspectiva de procura de um melhor desempenho. Consta-se, assim, uma oposição à cooptação, pois para estes docentes a colaboração não tem o propósito de concretizar objectivos alheios, apesar do trabalho cooperativo dos docentes constituir uma das dimensões da avaliação do desempenho docente.

CONCLUSÕES

Os professores participam na estrutura social da escola e relacionam-se entre si. Todavia, a participação de grau superior (Gento, 1994) ocorre quando as decisões são tomadas por aqueles que as executam, pelo que há um determinado número de exigências que têm de ser observadas, tais como a existência de interesses, de objectivos e de um projecto comum a um grupo de indivíduos, no qual se verifique uma divisão e colaboração na realização de tarefas, a par da liberdade de expressão e gratificação individual.

Apesar de a participação poder arrastar consigo alguns inconvenientes relacionados com a morosidade, custos adicionais, riscos de desvios e de eliminação de momentos de ponderação nas decisões, e até mesmo a conferência de privilégios aos mais poderosos, concluímos que é um valor defensável, exactamente por permitir uma maior satisfação dos envolvidos e conseqüente maior qualidade do trabalho realizado, pelo enriquecimento mútuo dos participantes. Outras vantagens ligam-se à melhor aceitação das decisões e à redução dos conflitos, criando-se laços de solidariedade à volta de objectivos comuns. As capacidades de diálogo, de planificação, que se torna mais célere, de avaliação e de trabalho em equipa são igualmente desenvolvidas.

Participação e democracia não são termos que se impliquem necessariamente (Barreto, 2003), porém a democracia será inevitavelmente pobre se não for participada. Numa escola como democracia verifica-se, pois, o desenvolvimento de processos participativos, em que os participantes se envolvem na definição de metas e de objectivos, na resolução de problemas, nos processos

de informação e de tomada de decisão, bem como no controlo da execução.

A cultura de colaboração é perspectivada como um pressuposto da mudança educativa, na qual as relações de trabalho dos professores evoluem e são sustentadas por eles, de acordo com a percepção que fazem do seu valor. São os professores que estabelecem por sua iniciativa as tarefas e as finalidades do seu trabalho, em encontros informais mas frequentes, gerando uma maior motivação, auto-estima e auto-confiança. Os professores vêem a sua satisfação no trabalho aumentada, pelo que a qualidade do ensino também melhora pela predisposição que os professores manifestam para correr riscos e fazer experiências novas, no sentido de um aperfeiçoamento profissional contínuo. Neste contexto, é mais fácil promover a mudança, constituindo, deste modo, um elemento fundamental para a reestruturação e o desenvolvimento educativo.

No estudo aqui relatado existem alguns aspectos que consideramos menos positivos e que afastam esta escola de uma cultura de colaboração, nomeadamente o facto de o trabalho cooperativo entre os docentes ser considerado pouco frequente. As razões dessa baixa frequência encontram-se na ausência de tempos lectivos comuns aos professores do mesmo conselho de área disciplinar e aos professores dos mesmos conselhos de turma e na sobrecarga do horário docente.

Todavia, há alguns elementos que nos fazem identificar traços de uma cultura colaborativa nesta escola, tais como a consciência que os professores possuem de que o trabalho pode ser facilitado administrativamente, através de uma adequada calendarização, e o facto de os professores do conselho de área disciplinar exercerem um trabalho cooperativo para além do que é imposto administrativamente, para além da mera colegialidade artificial. Há trabalho cooperativo docente realizado de forma espontânea, voluntária e informal, apesar de se verificar somente ao nível do conselho de área disciplinar, e os professores valorizam a colaboração docente fundamentalmente como forma de aperfeiçoamento contínuo e de desenvolvimento profissional.

Torna-se evidente a necessidade de criar condições que facilitem o trabalho cooperativo docente e que ajudem a colmatar os aspectos que mais afastam a escola de uma cultura de colaboração mais autêntica, nomeadamente a criação de condições ao nível de horários para propiciar um trabalho cooperativo frequente, regular e sistemático entre os professores, a promoção de situações em que os professores aprendam uns com os outros para além das fronteiras disciplinares e desenvolvam actividades valorizadas por si, bem como possibilitar modos de trabalho espontâneo e voluntário ao nível do conselho de turma que potenciem a colaboração voluntária e minimizem a colaboração forçada.

BIBLIOGRAFIA

- Barreto, António (2003). *Tempo de incerteza*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Barroso, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (2008). *Questões emergentes e desenvolvimentos futuros*. Conferência "A escola face a novos desafios". IGE, Lisboa, Portugal.

- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Consultado em 08/05/2011 de http://books.google.com/books/about/Research_methods_in_education.html?id=5twk1pHwyL8C.
- Costa, Jorge (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Delgado, Paulo (2006). *Os direitos das crianças da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Gento, Samuel (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Lima, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Maroy, Christian (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et resistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, nº 42, pp. 3-32.
- Neto-Mendes, António (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária – Individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, Miguel (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.