



Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Individualismo e Colegialidade no Trabalho dos Professores de Educação Física

Dois Estudos de Caso em Escolas do Grande
Porto

**Carla Maria dos Santos
Araújo**

Outubro 2004

M



Universidade do Porto
*Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física*

**INDIVIDUALISMO E COLEGIALIDADE NO
TRABALHO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dois estudos de caso em escolas do Grande Porto

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto no âmbito do Mestrado de Crianças e Jovens.

Orientador: Prof. Doutor Amândio Graça

Carla Maria dos Santos Araújo

Outubro 2004

Araújo, C. (2004) – Individualismo e Colegialidade no trabalho dos professores de Educação Física – Dois estudos de caso em escolas do Grande Porto. Dissertação da Tese de Mestrado de desporto de Crianças e Jovens. FCDEF. Porto.

Palavras-chave: Grupo de Educação Física, Colegialidade, Relações grupo-escola; Obstáculos, Facilitadores.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado a todos quantos contribuíram para a realização do presente estudo que, apesar de ter sido um desafio predominantemente individual, não poderia concretizar-se sem a ajuda e apoio de várias pessoas. A essas pessoas, gostaria de expressar o meu apreço e a minha profunda gratidão.

Ao Prof. Doutor Amândio Graça por assumir a orientação deste trabalho. Gostaria de expressar o meu reconhecimento e admiração pelo profissionalismo, competência e rigor científicos e salientar a minha gratidão pela oportunidade que me foi concedida de usufruir dos seus doutos conhecimentos. Queria ainda manifestar o meu apreço pela sua compreensão, reveladora de um lado humano excepcional, pela disponibilidade, pela sua capacidade de inspirar serenidade e confiança, imprescindíveis ao mitigar das dúvidas e ao ultrapassar dos obstáculos que naturalmente surgem num trabalho desta envergadura, que exige uma entrega total.

A todos os professores participantes nas entrevistas, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e colaboração demonstradas. Um agradecimento especial aos professores que possibilitaram o acesso às escolas e ao contacto com os restantes colegas.

À Cristina e à Augusta, pela ajuda na tradução dos resumos.

Ao André, não só, pelas conversas aparentemente informais, mas que se transformaram em verdadeiros esclarecimentos, como também pela ajuda a nível informático.

Ao Pedro Novais da Biblioteca da FCDEF, pela sua simpatia no atendimento e pela ajuda no esclarecimento de dúvidas.

À Gustita e à Palmira, pelo constante incentivo e amizade.

À minha mãe, que muitas vezes ficou privada da minha companhia, obrigada pelo exemplo de força e perseverança na vida, pelo apoio e pelo amor, que sempre me inspiraram e me encorajaram para vencer as dificuldades.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
RÉSUMÉ	xv
LISTA DE ABREVIATURAS	xvii
INTRODUÇÃO	21
1. DO INDIVIDUALISMO À COLEGIALIDADE	25
1.1. A cultura do Individualismo no ensino	25
1.1.1. Causas do Individualismo	27
1.1.2. Individualismo e os conceitos Cuidado/Individualidade/Solidão	30
1.1.3. Críticas ao Individualismo	32
1.2. O Desafio da Colegialidade	34
1.2.1. Obstáculos e críticas à Colegialidade	37
1.2.2. Do sucesso da Colegialidade	46
1.2.3. As questões do género e a Colegialidade	58
1.2.4. A procura do equilíbrio Individualismo/Colegialidade	59
2. O GRUPO DE EF COMO UNIDADE DE ANÁLISE	65
2.1. O prestígio e a marginalidade da disciplina de EF na escola	65
2.1.1. Das funções da disciplina e do papel do professor de EF	70
2.1.2. Elementos fundamentais para a imagem da EF na escola	75
2.1.2.1. O Director/Conselho Executivo e a Interação na sala dos professores	75
2.1.2.2. O Contexto Escolar e a Personalidade do professor de EF	78
2.1.3. Satisfação e Insatisfação profissional	80
3. METODOLOGIA	89
3.1. Propósito do Estudo e Eixos da problemática	89
3.2. Métodos e Procedimentos	91
3.3. Caracterização da Amostra	92

3.4. Condições de Realização do estudo	95
3.5. Recolha de Dados e <i>Instrumentarium</i>	96
3.6. Procedimentos de Análise de Dados	99
4. ESCOLA BÁSICA	105
4.1. Caracterização da escola	105
4.2. Caracterização do grupo de EF	106
4.3. Relações intra-grupo – caracterização	107
4.3.1. Relações intra-grupo – Obstáculos	116
4.3.2. Relações intra-grupo – Facilitadores	125
4.4. Percepção das relações grupo-escola	127
4.4.1. Relações grupo-escola – Obstáculos	129
4.4.2. Relações grupo-escola – Facilitadores	135
4.5. Opiniões do presidente do Conselho Executivo	137
5. ESCOLA SECUNDÁRIA	145
5.1. Caracterização da escola	145
5.2. Caracterização do grupo de EF	146
5.3. Relações intra-grupo – caracterização	146
5.3.1. Relações intra-grupo – Obstáculos	156
5.3.2. Relações intra-grupo – Facilitadores	176
5.4. Percepção das relações grupo-escola	183
5.4.1. Relações grupo-escola – Obstáculos	186
5.4.2. Relações grupo-escola – Facilitadores	187
5.5. Opiniões do presidente do Conselho Executivo	193
6. COMPARAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	199
7. CONCLUSÕES	217
7.1. Ilações para a Formação de Professores	221
7.2. Sugestões para Futuras Investigações	222
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
9. ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Possível interpretação para as causas dos conflitos existentes no grupo	175
--	-----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1. – Caracterização da Amostra	95
Quadro 3.2. – Categorias de análise dos dados das entrevistas aos professores	101
Quadro 3.3. – Categorias de análise dos dados das entrevistas aos presidentes dos Conselhos Executivos	102
Quadro 4.1. – Níveis de caracterização das relações intra-grupo	107
Quadro 4.1.1. – Resumo da caracterização das relações intra-grupo	115
Quadro 4.2. – Referências de Obstáculos à Colegialidade intra-grupo (Básica)	116
Quadro 4.3. – Referências de Facilitadores à Colegialidade intra-grupo (Básica)	125
Quadro 4.4. – Referências de Obstáculos à Colegialidade grupo-escola (Básica)	129
Quadro 4.5. – Referências de Facilitadores à Colegialidade grupo-escola (Básica)	136
Quadro 4.6. – Opiniões da Presidente do Conselho Executivo (Básica)	138
Quadro 5 – Resumo da caracterização das relações intra-grupo	155
Quadro 5.1. – Referências de Obstáculos à Colegialidade intra-grupo (Secundária)	157
Quadro 5.2. – Referências de Facilitadores à Colegialidade intra-grupo (Secundária)	177
Quadro 5.3. – Referências de Obstáculos à Colegialidade grupo-escola (Secundária)	186

Quadro 5.4. – Referências de Facilitadores à Colegialidade grupo-escola (Secundária)	188
Quadro 5.5. – Opiniões do Presidente do Conselho Executivo (Secundária)	194
Quadro 6.1. – Comparação entre as duas escolas ao nível da Colegialidade intra-grupo	199
Quadro 6.2. – Comparação entre as duas escolas ao nível da Colegialidade grupo-escola	200
Quadro 6.3. – Comparação entre as duas escolas ao nível da satisfação/insatisfação profissional dos professores de Educação Física	208
Quadro 6.4. – Comparação entre as duas escolas ao nível das opiniões dos Presidentes dos Conselhos Executivos	210

RESUMO

De acordo com a literatura, o Individualismo é a cultura de ensino mais difundida, enquanto que a Colegialidade constitui um verdadeiro desafio para as escolas. Importa, no entanto, não confundir Individualismo com Solidão e Individualidade. Estas são estratégias que os professores elegem no sentido de estimularem a sua criatividade. A Solidão e a Individualidade são fundamentais para o alcance da maturidade emocional e intelectual (Fullan e Hargreaves, 2001). Por outro lado, o Individualismo é visto como uma cultura de ensino que atrofia o crescimento dos professores e os priva de um maior aperfeiçoamento. A colegialidade, na opinião de alguns autores, favorece esse crescimento, na medida em que a partilha de experiências através da conferência entre os professores, aniquila os medos e inseguranças destes e promove um melhor ensino.

A nossa pesquisa é composta por dois estudos de caso em escolas do Grande Porto, uma básica e outra secundária. O nosso propósito consiste em analisar o trabalho dos dois grupos de professores de Educação Física desses estabelecimentos de ensino, procurando identificar quais os Obstáculos e Facilitadores à Colegialidade intra-grupo e grupo-escola. Para tal, utilizou-se uma metodologia qualitativa, procedendo-se à análise dos dados em dois passos fundamentais: uma análise dedutiva, na busca de grandes categorias e, posteriormente, uma análise indutiva, que procurou subcategorias. Os dados foram recolhidos através de entrevistas estruturadas de resposta aberta, aplicadas aos professores de Educação Física de ambas as escolas e aos respectivos presidentes dos Conselhos Executivos. A procura de respostas sobre a Colegialidade e sobre a imagem da Educação Física nas escolas baseou-se nas percepções pessoais dos entrevistados. Da análise desses discursos, concluiu-se que nas duas escolas, o trabalho dos professores de Educação Física é predominantemente individual, pelo que o Individualismo é uma cultura de ensino que prevalece também ao nível destes professores. Certas formas de Colegialidade como as reuniões e a troca de experiências e de opiniões verificaram-se nos dois grupos, nos momentos de preparação e organização de actividades para os alunos.

Foram identificados Obstáculos à Colegialidade intra-grupo comuns às duas escolas: "Falta de tempo/disponibilidade para reunir", "Separação por turnos" e "Interesses exteriores". A "Distância física entre o Pavilhão Desportivo e o resto da escola" foi também identificada pelos dois grupos de professores, como um obstáculo à Colegialidade grupo-escola. As diferenças entre os dois casos dizem respeito ao apoio do Conselho Executivo, que era uma realidade na escola secundária e era quase inexistente na escola básica, factor fundamental para a satisfação profissional dos professores no primeiro caso, e para a insatisfação profissional no segundo caso. A existência de conflitos interpessoais no grupo foi identificada como um dos principais obstáculos à Colegialidade intra-grupo na escola secundária. Na escola básica, não existiam conflitos graves e o relacionamento interpessoal foi considerado positivo.

PALAVRAS-CHAVE: GRUPO DE EF, COLEGIALIDADE, RELAÇÕES GRUPO-ESCOLA, OBSTÁCULOS, FACILITADORES.

ABSTRACT

According to the bibliography, Individualism is the most widespread teaching culture, while Collegiality constitutes a true challenge for schools. However, Individualism, Solitude and Individuality have different meanings. There are strategies elected by teachers in order to stimulate their creativity. Solitude and Individuality are essential for the achievement of emotional and intellectual maturity. (Fullan and Hangreaves, 2001). On the other hand, Individualism is seen as a teaching culture that decreases the progress of teachers and deprives them of a better improvement. In some authors' opinion, Collegiality supports that development as the experiences shared at teachers' meetings destroy their fears and insecurities and promotes a better teaching.

Our research is composed by two case studies at schools placed in Oporto and its outskirts: An elementary school and a secondary school. Our purpose consists in analysing the work of two groups of teachers of Physical Education at these two schools in order to identify the obstacles and the facilitators of inter-group and school-group Collegiality. With this purpose, a qualitative methodology was experienced conducting to the data analysis in two essential steps: deductive analysis in search of great categories and, subsequently an inductive analysis that looked for subcategories.

The data were obtained from structured opened answer interviews applied to the teachers of Physical Education of both schools and to their respective School Directors (Heads). The searching for answers about Collegiality and about the image of Physical Education at schools was based on the personal perception of the interviewees. Analysing these speeches, we came to the conclusion that at these two schools, the work of teachers of Physical Education is mainly individual, that means that according to these teachers' practice, Individualism is a teaching culture that still dominates. Certain types of Collegiality such as meetings and change of experiences and opinions were observed in the two groups practice as while as they were planning and organising activities for the students.

Obstacles to the inter-group Collegiality, common to both schools, were identified: "Lack of time / availability to meet", "Separation by different turns" and " External interests". The two groups of teachers also identified the distance between the Gymnasium and the main school building as an obstacle to the school-group Collegiality. The differences between the two cases were mainly related to the School Direction support that was a reality at the Secondary School but almost non-existent at the elementary school. This was really the most important reason for the professional fulfilment of teachers in the first case and of course the reason for the non-fulfilment of teachers in the second case. The existence of interpersonal conflicts in the group was identified as one of the main obstacles to the inter-group Collegiality at the Secondary School. At the Elementary School, serious conflicts weren't observed and the interpersonal relationship was positively considered.

KEY WORDS: Teachers of Physical Education, Collegiality, School-group relationship, Obstacles, Facilitators.

RÉSUMÉ

Selon la littérature, l'Individualisme est la culture d'éducation la plus répandue, alors que la Collégialité constitue un vrai défi pour les écoles. Cependant, il est important de ne pas confondre Individualisme avec Solitude et Individualité. Celles-ci sont des stratégies que les professeurs choisissent pour stimuler leur créativité. La Solitude et l'Individualité sont fondamentales pour atteindre la maturité émotionnelle et intellectuelle (Fullan et Hargreaves, 2001). En outre, l'Individualisme est vu comme une culture d'éducation qui atrophie la croissance des professeurs et les prive d'un perfectionnement plus grand. La Collégialité, selon certains auteurs, favorise cette croissance car l'échange d'expériences par la conférence entre les professeurs annihile la peur et l'insécurité de ceux-ci et sert à promouvoir un meilleur enseignement.

Notre recherche est composée par deux études réalisées au sein de deux écoles de la région de Porto, un Collège et un Lycée. Notre objectif consiste à analyser le travail des deux groupes de professeurs d'Éducation Physique de ces établissements scolaires, tout en essayant d'identifier les facteurs qui facilitent la Collégialité intra-groupe et groupe-école et les obstacles à celle-ci. Pour cela, une méthodologie qualitative a été utilisée, en analysant ensuite les données en deux étapes fondamentales : une analyse déductive pour une division en catégories et ensuite une analyse inductive pour les sous-catégories. Les données ont été recueillies par des entrevues structurées à réponse ouverte aux professeurs d'Éducation Physique des deux écoles et ses directeurs. À la recherche de réponses à propos de la Collégialité et de l'image de l'Éducation Physique dans les écoles, le travail s'est fondé sur les perceptions personnelles des interviewés. De l'analyse de ces discours, la conclusion est que, dans les deux écoles, le travail des professeurs d'Éducation Physique est surtout individuel, donc l'Individualisme est la culture d'éducation qui l'emporte aussi au niveau des professeurs. Certaines formes de Collégialité, comme les réunions et l'échange d'expériences et d'opinions, ont été constatées dans les deux groupes, lors de la préparation et l'organisation des activités pour les élèves.

Des obstacles à la Collégialité intra-groupe ont été constatés au niveau des deux écoles : « Manque de temps/disponibilité pour les réunions », « Séparation au niveau des horaires » et « Intérêts extérieurs ». La « Distance physique entre le Pavillon Sportif et l'école elle-même » a aussi été identifiée, par les deux groupes de professeurs, comme un obstacle à la Collégialité groupe-école. Les différences entre les deux cas sont au niveau de l'appui de la Direction de chaque école, réel au Lycée, mais presque inexistant au Collège, ce qui constitue un facteur fondamental pour la satisfaction professionnelle des professeurs dans le premier cas et l'insatisfaction professionnelle dans le second. L'existence de conflits interpersonnels a été identifiée comme un des principaux obstacles à la Collégialité intra-groupe au Lycée. Au Collège, il n'existe pas de graves conflits et la relation interpersonnelle a été considérée positive.

MOTS CLEF : GROUPE D'ÉDUCATION PHYSIQUE, COLLÉGIALITÉ, RELATIONS GROUPE-ÉCOLE, OBSTACLES, FACTEURS QUI FACILITENT LA COLLÉGIALITÉ.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Educação Física

CE – Conselho Executivo

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo da sua carreira, vários são os momentos de reflexão com que o professor de Educação Física se depara, nomeadamente, questionando-se sobre o papel da sua disciplina no contexto escolar, que estatuto ocupa no conjunto das outras disciplinas e que importância lhe é dada.

Este estudo é o resultado de um conjunto de reflexões e preocupações no âmbito da legitimação da Educação Física e do papel que esta desempenha na escola. Pensamos que o estatuto percebido desta disciplina pelos alunos, professores e restante comunidade escolar está dependente de vários factores, nomeadamente, a postura do professor, as condições de trabalho existentes, as experiências anteriores dos alunos nas suas relações com os professores de Educação Física, a qualidade da comunicação entre estes dois elementos, as vivências do professor, a qualidade do relacionamento entre o grupo de EF e o Órgão de Gestão da escola e a forma como se relacionam e se organizam os vários professores que fazem parte do grupo de Educação Física.

A experiência “no terreno” de cerca de 12 anos de serviço em quatro escolas diferentes conduz-nos inevitavelmente a vários momentos de introspecção quando, por comparação, tentamos perceber porque é que numa determinada escola o grupo de Educação Física (EF) consegue desenvolver um bom trabalho e noutra contexto escolar, com outro grupo de EF, o trabalho desenvolvido parece não ter qualquer visibilidade nem importância. Esta foi a curiosidade que nos levou a desenvolver o presente estudo.

O nosso tema: “Individualismo e Colegialidade no trabalho dos professores de EF” constituiu o motor para a descoberta de como trabalham os professores de EF de duas escolas do Grande Porto. O peso que é atribuído ao trabalho individual e ao trabalho colectivo mereceu o nosso interesse especial, porque, de certa maneira, a nossa experiência obrigou a um questionamento sobre esses dois tipos de trabalho, na medida em que em função de cada contexto escolar, essa importância é diferente, bem como as suas consequências para o ensino e imagem da EF na escola.

Apesar destes temas terem sido analisados ao nível do ensino em geral, existem muito poucos estudos no âmbito do grupo de EF, isto é, estudos que encaram este grupo como unidade de análise são raros. Deste modo, quisemos estudar dois grupos de EF de duas escolas do Grande Porto, analisando os seus processos organizacionais e de relacionamento interpessoal e identificando os obstáculos e facilitadores das relações de colegialidade intra-grupo e grupo-escola.

O presente estudo está organizado em nove capítulos. Os dois primeiros capítulos referem-se à revisão da literatura. O primeiro capítulo, "Do Individualismo à Colegialidade" destaca as correntes de investigação no âmbito do Individualismo e da Colegialidade no ensino, analisando as suas causas, vantagens, desvantagens e críticas. O segundo capítulo centra-se nas questões relacionadas com o grupo de professores de EF, abordando o papel do professor e da sua disciplina, assim como os elementos fundamentais que influenciam a imagem e o prestígio da EF na escola, isto é, a relação com o presidente do CE e com os outros colegas e os aspectos do contexto escolar e da personalidade dos professores de EF. Neste ponto é igualmente abordada a problemática relativa à satisfação/insatisfação profissional. O terceiro capítulo apresenta e descreve os métodos utilizados no estudo para recolher a informação e analisar os dados. Os capítulos quatro e cinco correspondem à apresentação dos dados dos dois estudos de caso, da escola básica e da escola secundária respectivamente. O sexto capítulo procede à comparação entre os dados das duas escolas e à discussão dos resultados. O sétimo capítulo reúne as principais conclusões retiradas do nosso estudo e o oitavo capítulo apresenta as referências bibliográficas consultadas. O nono capítulo inclui o pedido de autorização às escolas estudadas, o guião das entrevistas aplicadas aos professores e aos presidentes dos conselhos executivos.

1. DO INDIVIDUALISMO À COLEGIALIDADE

1. DO INDIVIDUALISMO À COLEGIALIDADE

1.1. A cultura do Individualismo no ensino

O individualismo, ou outras designações como o isolamento ou o “privatismo” constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado as culturas do ensino (Hargreaves, 1998).

As culturas de ensino compreendem as crenças, os valores, os hábitos e as formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores, que ao longo de muitos anos, tiveram de lidar com exigências e constrangimentos decorrentes dessas formas assumidas. As culturas de ensino fornecem, portanto, um contexto no qual as estratégias específicas do ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. Neste sentido, formam um enquadramento para a aprendizagem ocupacional dos novos membros inexperientes que entram para a comunidade de professores, onde são transmitidas as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas. Portanto, as culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho (Hargreaves, 1998). Este autor chama a atenção: “Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão.” (p.186).

Existem diferentes culturas de ensino, aliás, pode-se considerar que existem dois tipos básicos de culturas no ensino – as culturas individualistas e as culturas colaborativas – mas, no momento, o individualismo, é a cultura que mais nos interessa aprofundar, pois apesar de algumas iniciativas no sentido de a mudar, as investigações vêm demonstrando que o privatismo, o individualismo e o isolamento continuam a ser as condições de ensino mais persistentes e difundidas (Fullan e Hargreaves, 2001; Englert et. al., 1995; Cousins et. al., 1994).

Quando pensamos no ensino temos tendência a associá-lo a uma “profissão solitária” e neste sentido, sempre em termos pejorativos (Fullan e

Hargreaves, 2001). De facto, não raras vezes, na escola, somos confrontados com frases deste tipo: “as minhas turmas”, “na minha sala”, ou “os meus alunos”, que demonstram frequentemente esta tendência tradicional possessiva em considerar o trabalho do professor como uma actividade individual, isto é, única e exclusivamente da sua responsabilidade. Existe mesmo, em alguns casos, uma forte relutância em partilhar experiências e opiniões. Esse isolamento é visto como um dado adquirido do professor, tal como é salientado por Fullan e Hargreaves (2001): “O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor e não tem natureza colegial” (p.72).

Na opinião daqueles autores o privatismo é, em parte, uma questão de hábito; está incrustado, historicamente, nas nossas rotinas de trabalho. Esse peso histórico advém do “sistema de produção em série” do séc. XIX, em que docentes isolados ensinavam programas iguais a grupos de crianças segregadas por idades, com o objectivo de controlar as massas. Esta forma de ensino acabou por ser adoptada como “normal” em muitas escolas, pelo que o hábito é sempre difícil de quebrar. Neste sentido, enfatizam: “O isolamento é um problema fortemente enraizado. Muitas vezes é suportado pela arquitectura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela História.” (P. 23).

Little (1990) faz também referência às longas tradições de organização no ensino, as quais fornecem alguns precedentes, fazendo com que os professores fortaleçam e mantenham o ensino como um esforço privado.

Smyth (1991) também se refere ao individualismo como uma forma de protecção dos professores, citando vários autores que retrataram historicamente o privatismo como uma condição do trabalho dos professores que evidencia um compromisso moral destes para manterem as ideias sobre o ensino só para eles. De igual modo, Little (1990) constata, pelos testemunhos de vários autores, que os professores se mantêm dentro da sala de aula porque dessa forma eles podem ter a certeza que controlam o trabalho nesse domínio.

Por outro lado, Smyth (1991) vê o privatismo do professor como uma forma de acomodação e de resistência, na qual os professores foram historicamente chegando a mecanismos efectivos para lidar com tentativas contraditórias de os oprimir e controlar, bem como ao seu trabalho. Ao mesmo tempo, os professores estão também acomodados a um sistema que os fragmenta e os trata como indivíduos que lutam uns contra os outros, em vez de arriscar manifestações públicas de solidariedade. Este autor salienta ainda que, alguns administradores de escolas usam o isolamento dos professores como um meio muito eficaz de dividir e dominar para proteger o seu próprio poder.

1.1.1. Causas do Individualismo

Fullan e Hargreaves (2001) referem que o isolamento e o privatismo têm muitas causas, nomeadamente, uma aparente fraqueza de personalidade revelada em comportamentos defensivos em relação às críticas. Por outro lado, estes autores salientam que todo o contexto envolvente é determinante para tornar o privatismo um hábito; existem características arquitectónicas que podem induzir ao individualismo e fazer com que seja difícil os professores trabalharem em conjunto. São elas, os edifícios separados, as salas de aula divididas e os espaços de ensino prefabricados, que fomentam o isolamento físico, tornando os professores demasiado protectores e possessivos em relação às suas turmas. Este sistema de ensino também é difícil de rejeitar, pelo facto de os professores se sentirem sobrecarregados e pressionados em termos de cumprimento de extensos programas, bem como de terem de resolver outro tipo de problemas pedagógicos, tarefas aparentemente mais facilmente realizáveis nesta forma tradicional de ensinar.

Apesar de as barreiras arquitectónicas favorecerem o individualismo, não constituem suas causas. O facto é que experiências comprovaram que, proporcionando ambientes de área aberta, os professores fazem um esforço para recuperarem a sua privacidade, recorrendo a biombos ou amontoando armários de modo a formar barreiras. Isto conduz-nos a uma ideia fundamental:

as principais causas do individualismo nada têm de material, baseiam-se sim nas **normas e nas condições tradicionais de ensino** (Fullan e Hargreaves, 2001).

Aprofundando um pouco mais as ideias dos autores acima referidos, uma das causas poderá estar relacionada com as primeiras experiências docentes, como o estágio pedagógico. Numa altura em que se sentem muito vulneráveis na aprendizagem do seu ofício, os professores estagiários, ao serem avaliados, poderão sentir-se julgados e atacados nas suas competências, pelo que por mais benevolente que seja o supervisor, estes momentos iniciais do ensino não deixam de ser um período formativo em que a ajuda é, muitas vezes, confundida e obscurecida pelo julgamento. Nestes casos, o isolamento e o individualismo são uma armadura, uma protecção contra o escrutínio e a intrusão.

Uma segunda causa do individualismo está relacionada com as expectativas demasiado altas que os professores têm de si próprios, numa actividade profissional caracterizada por limites mal definidos. Sabemos que a realidade escolar hoje exige do professor uma série de competências em relação às quais, na maior parte das vezes, o professor não teve formação especializada. É o caso da crescente integração de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas, bem como de alunos étnica e linguisticamente diferentes, ter de lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de integração social, preencher “papeladas”,... etc. Neste sentido, muitos professores parecem querer cumprir requisitos virtualmente inatingíveis da perfeição, que se impuseram a si próprios.

De uma forma resumida, Hargreaves (1998) refere dois tipos de causas. O primeiro e mais tradicional, diz respeito à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade; o segundo, está relacionado com os defeitos e fracassos dos professores, que seriam em parte “naturais” e em parte o resultado das incertezas do seu trabalho.

Ainda na opinião deste autor, quando falamos em individualismo, não nos estamos a referir a uma única coisa, mas antes a um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos. Hargreaves (1998) acrescenta: "É tempo de abordarmos o individualismo com um espírito de compreensão e não de perseguição" (p. 193).

Na sua abordagem ao individualismo, Hargreaves (1998) identificou três factores gerais do individualismo. São eles o individualismo *constrangido*, o *estratégico* e o *electivo* (p. 193). O individualismo constrangido ocorre quando os professores ensinam, planificam e, de um modo geral, trabalham a sós, devido a constrangimentos administrativos ou de outro tipo, que apresentam barreiras ou que desencorajam significativamente a possibilidade de procederem de outro modo. São deste exemplos, os edifícios escolares de tipo celular, falta de espaços para reunir, dificuldades de conseguir horários para os professores reunirem, etc. O individualismo estratégico refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, como resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho, como por ex., a opção de muitos professores de se dedicarem ao seu trabalho devido às crescentes exigências do seu papel de educador. Este tipo de individualismo decorre de uma concentração calculada de esforço, trata-se, portanto, de um individualismo estratégico. Por último, o individualismo electivo, alude à opção pelo trabalho a sós, por uma questão de princípio, sempre ou durante parte do tempo e, por vezes, até em circunstâncias em que o trabalho em colaboração com outros colegas é encorajado e existem oportunidades para que seja realizado. Este tipo de individualismo descreve uma forma preferida de se estar e de trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida ou estratégica a exigências e a contingências ocupacionais. Portanto, o individualismo electivo descreve, em qualquer momento, modelos preferidos de trabalho pelos quais se opta por razões pedagógicas e pessoais, mais do que por razões decorrentes da obrigação, da falta de oportunidades e do dispêndio eficiente do esforço.

O individualismo electivo será neste trabalho, o tipo de individualismo que nos interessa aprofundar, talvez por não ser tão visível como os anteriores e porque nos parece importante analisar a sua “legitimidade”.

1.1.2. Individualismo e os conceitos Cuidado/Individualidade/Solidão

Ao individualismo são, muitas vezes, atribuídos juízos pejorativos, como se aquele conceito estivesse impregnado de todos os males e gerasse apenas consequências negativas. Torna-se urgente, portanto, desmanchar alguns “mitos” relacionados com este conceito.

Hargreaves (1998) faz referência a três temas inter-relacionados com o individualismo electivo: o cuidado pessoal, a individualidade e a solidão. O primeiro tema refere-se ao cuidado que os professores demonstram em relação aos seus alunos, à qualidade do processo ensino-aprendizagem, no âmbito da satisfação proporcionada no acto de cuidar e de ajudar os alunos. O cuidado não está necessariamente ligado ao individualismo. No entanto, devido, em parte, à sua associação com posse e controlo, ambos são fortemente correlacionados. Na opinião deste autor, muitas das tentativas para eliminar os hábitos do individualismo também ameaçam, embora não intencionalmente, o empenhamento dos professores no cuidado.

Nas escolas, a individualidade é também uma componente frequentemente mal compreendida e que se confunde com o individualismo. Como salienta Hargreaves (1998), “Quando aquilo que se pensa ser o individualismo é eliminado, a individualidade pode ser sacrificada” (p.200). A individualidade refere-se ao poder de formação de juízos independentes, de exercício de poder discricionário, de tomada de iniciativas e de expressão da criatividade pessoal através do trabalho, que muitos professores valorizam e que estão muito directamente relacionados com a sua percepção de competência. Quando os requisitos ligados à colaboração e ao trabalho de equipa parecerem eliminar as oportunidades de expressão da independência e de tomada de iniciativas, então os professores podem sentir-se infelizes e insatisfeitos.

Neste sentido, Hargreaves (1998) alerta para o facto de, muitas vezes, em esforços para se eliminar o individualismo, está também a enfraquecer-se a individualidade dos professores e a competência e a eficácia que a acompanham. Este autor acrescenta que, em demasiados sistemas escolares, a “caça” ao individualismo tem sido de tal forma desenfreada que a independência, a imaginação e o espírito de iniciativa, aos quais chamamos individualidade, têm sofrido as suas baixas.

Os autores Fullan e Hargreaves (2001), no livro “Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola”, reforçam esta ideia: “No nosso ímpeto para eliminar o individualismo, precisamos de evitar o esmagamento da individualidade. Ao mesmo tempo, os professores não devem ser deixados completamente a sós ou abandonar-se uns aos outros” (p. 109).

Citando novamente Hargreaves (1998), “No ensino, se o isolamento é o destino dos desconfiados, a solidão é a prerrogativa dos mais fortes.” (p. 203). De facto, para muitos professores o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, a base da sua cultura ocupacional. Encara-se aqui a solidão como uma forma temporária do trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder e reorganizar. Mais uma vez, Hargreaves (1998) é pragmático: “O isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão, uma retirada.” (p. 203). Este é outro dos perigos para o qual este autor nos alerta, pois ao querer-se acabar com o privatismo, pode-se estar a restringir aos professores, as oportunidades de desfrutarem da solidão.

Para enfatizar este ponto de vista, o psicólogo Storr (1997), no seu livro: “Solitude” refere que a preferência pela solidão pode representar uma das maiores e mais ignoradas qualidades que caracterizam a maturidade intelectual: a capacidade para se estar só. Numa comparação com os grandes escritores que procuram a solidão para reformularem o seu trabalho, Storr (1997) reforça a ideia de que a solidão pode ser procurada por aqueles que buscam a coerência intelectual e biográfica, que têm a capacidade de conversar com (e de registar) os seus próprios pensamentos e o trabalho que

desenvolvem. E mais importante que tudo, a solidão pode estimular a criatividade e a imaginação.

Hargreaves (1998) distingue: se a maior parte dos professores de uma escola prefere a solidão, provavelmente isso indica que existe um problema de individualismo, entendido como fuga a relações de trabalho consideradas ameaçadoras, desagradáveis e pouco compensadoras. Mas, se os professores optam pela solidão durante uma parte do seu tempo, ou então se só é desejada por alguns professores, então a escola deveria ter a capacidade de tolerar a sua presença. Para terminar, o autor acima referido salienta que um sistema que não é capaz de tolerar indivíduos invulgares, interessantes e entusiastas, que não consegue acomodar professores fortes e imaginativos, que trabalham melhor a sós do que em conjunto com outros, tal sistema é desprovido de flexibilidade e carente de espírito. “Trata-se de um sistema que, na sua busca da norma colegial, está preparado para punir a excelência.” (p. 205).

1.1.3. Críticas ao Individualismo

Uma das consequências do isolamento é a “competência não aproveitada” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 29), que pelo facto de não se partilharem experiências entre os professores (quer os mais experientes, quer os que estão a iniciar a carreira), existe um “reservatório invisível de competência” (p. 29) que está subaproveitado.

Ainda na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), se por um lado, o isolamento dos professores lhes permite uma certa protecção onde podem exercer os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem bem, por outro lado, também os impede de obterem um feedback claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem. Para a maior parte dos professores, a principal fonte de feedback são as suas aulas e os seus alunos, mas este feedback é, notoriamente, pouco fiável. Para além disto, o feedback obtido dentro da sala de aula fica confinado às experiências, interpretações e motivações de aperfeiçoamento de um único professor.

Esta opinião é reforçada por Lam et al. (2002) ao referirem-se à cultura do isolamento. Nesta cultura, os professores estão separados por salas, isolados do trabalho dos outros. O isolamento pode proteger os professores da inspecção e da intrusão, mas priva-os de oportunidades de aprenderem uns com os outros e de reflectirem sobre aspectos cruciais do ensino.

Também Englert et. al. (1995) salientam que muitas escolas têm sido caracterizadas por condições de trabalho isolado, onde os professores raramente se vêem, se ouvem, ou discutem sobre as suas práticas docentes. Este isolamento tem profundas implicações negativas para o desenvolvimento profissional, porque deste modo, os professores ficam com limitados recursos que os ajudem a resolver problemas, implementar soluções e avaliar o seu impacto

Fullan e Hargreaves (2001) fazem referência a dois estudos, os quais revelam as fragilidades do privatismo ou individualismo. Num dos estudos, escolas onde prevalecem o isolamento e a incerteza, Rosenholtz (1989) chamou de “ambientes de aprendizagem empobrecidos”, nos quais os professores aprendem pouco com os seus colegas e, portanto, não se encontram em condições seguras de poderem fazer experiências e de se aperfeiçoarem. Noutro estudo, realizado por Lortie (1972), o individualismo estava muito difundido entre os professores. Partilhavam apenas algumas “dicas” práticas, pequenos recursos e truques do ofício, histórias sobre os pais e sobre os alunos, mas raramente discutiam o trabalho dos seus colegas ou os observavam a ensinar, nem analisavam ou reflectiam, colectivamente, sobre o valor, o propósito e a orientação do seu trabalho.

A incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente. Pode dizer-se que sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis. Esta ideia, que origina formas de ensino “seguras”, pouco contribuem para o sucesso dos alunos (Fullan e Hargreaves, 2001).

Quando os professores receiam partilhar os seus sucessos com medo de serem considerados exibicionistas, quando mostram relutância em contar

aos outros uma nova ideia; quando receiam pedir ajuda aos colegas com medo de serem considerados menos competentes; quando um educador utiliza, ano após ano, a mesma abordagem, mesmo sabendo que não está a resultar – todas estas tendências reforçam os muros do privatismo, restringem o acesso às novas ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder, em suma, institucionalizam o conservadorismo. Contudo, começam a aparecer “fendas” nestes muros do conservadorismo e do privatismo. É o exemplo do treino pelos pares, a mentoria, a gestão autónoma da escola, entre outros (Fullan & Hargreaves, 2001).

1.2. O Desafio da Colegialidade

Geralmente definida como colaboração e diálogo entre professores, a colegialidade tem-se tornado em nova ortodoxia no que à política educacional diz respeito (Smyth, 1991). Little (1990) é também da opinião que o entusiasmo pela colaboração entre os professores originou um vasto leque de experiências práticas.

Por volta dos anos 90, começou a sentir-se necessidade de resolver o problema do isolamento, pelo que o aprofundamento da colegialidade se transformou numa das principais estratégias da reforma do ensino. Constata-se uma necessidade crescente de mudança fundamental do ensino ao nível do currículo e da liderança educacional, em todos os níveis do sistema educativo. Cada vez mais as tradições vão sendo questionadas, quer no que diz respeito à primazia das disciplinas académicas, quer ao nível da gestão das escolas e tipos de liderança. Os professores vão tendo cada vez mais oportunidades de exercerem o seu poder, em conjunto com outros indivíduos nas suas escolas (Fullan e Hargreaves, 2001).

Little (1990) encontra quatro tipos de relações colegiais entre professores:

- 1 – Contar histórias;
- 2 - Ajudar e fornecer apoio;

3 – Partilhar;

4 – Trabalho conjunto.

Às três primeiras, a autora classificou como sendo formas relativamente fracas de colegialidade. Segundo ela, se a colaboração se limitar à troca de pequenas histórias, à concessão de ajuda apenas quando esta é solicitada e à recolha de ideias existentes, ela pode limitar-se a confirmar o status quo. O quarto tipo de colegialidade – o trabalho conjunto - é, na sua opinião a forma de colaboração mais forte, como por exemplo, o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-acção, o treino contínuo pelos pares, a mentoria, etc. O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, 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. Segundo a autora, este é o tipo de trabalho e cultura colaborativa que terá maior probabilidade de conduzir a progressos significativos.

Hargreaves (1998) refere que aquilo que na prática se chama de colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, as relações de mentores, o diálogo profissional, a investigação-acção em colaboração, entre outras.

A propósito de uma dessas formas de colegialidade, o treino com pares, Lam et. al. (2002) definiram-no como um processo em que os professores se ajudam mutuamente, que se reflecte nas suas práticas, onde aprendem novas capacidades e onde se resolvem problemas concretos através de objectivos comuns, observação na sala de aula e sessões de feedback.

Segundo Nias (1989, citado por Fullan e Hargreaves, 2001), as culturas de colaboração não se caracterizam pela organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos, nem são preparadas para projectos ou eventos específicos. Consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre os professores. Nestas relações, a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura

ocupam um lugar central. Têm por base um empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem.

Para Fraile Aranda (2004), a organização dos professores sob formas colaborativas contribui para uma maior autonomia no âmbito do desenvolvimento profissional. Pretende-se dessa forma que evolua não só o conhecimento privado, assim como todo um conjunto de saberes e experiências educativas. Assim, quanto maior for a comunicação entre professores, maior será a bagagem comum de conhecimentos.

Uma opinião um pouco diferente tem Smyth (1991), quando salienta que a noção de colegialidade é muito mais complexa do que à partida podemos pensar. Não é apenas um conjunto de professores dialogando uns com os outros. Este autor argumenta ainda que, se quisermos entender o que a colegialidade significa, temos de a olhar numa perspectiva histórica, isto é, como é que os Estados optaram por intervir (ou não) na manipulação dos professores. Assim, para este autor a colegialidade é muito mais do que o desejo de aproximação entre os professores. É uma opção política que é exercida no momento em que se redefinem os conceitos de capacidade e competência no ensino, à luz de imperativos económicos. A perspectiva de Smith (1991) sobre a colegialidade entre professores como uma forma de manipulação destes, será aprofundada num ponto mais à frente, a propósito das críticas a este conceito.

Fullan e Hargreaves (2001) observaram que, quando se está perante uma cultura colaborativa, são visíveis determinados sinais na vida de uma escola: os gestos, as brincadeiras e os olhares entre os professores são demonstrativos de simpatia e compreensão; o trabalho árduo e o interesse pessoal, que se revela nos corredores e fora das portas da sala de aula; os aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; a aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; a manifestação pública de elogios; o reconhecimento e a gratidão na partilha e discussão de ideias e recursos.

Estes autores reforçam a ideia de que nas culturas colaborativas o insucesso e a incerteza não são escondidos ou escamoteados, pelo contrário,

são partilhados e discutidos, no sentido de obter ajuda. Neste tipo de culturas, os professores não perdem tempo e energia a tentar proteger a sua imagem, existe sim um acordo global sobre os valores educativos, mas também se toleram os desacordos, sendo até encorajados dentro de certos limites. Escolas onde existem estas culturas são também locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho na instituição.

Assim, completam o seu ponto de vista salientando que uma das características mais reveladoras das escolas colaborativas tem a ver com o facto de nestas o indivíduo e o grupo serem valorizados intrínseca e simultaneamente, isto é, os indivíduos são valorizados, como também o é a interdependência. A pessoa na sua totalidade é tida em consideração.

1.2.1. Obstáculos e críticas à Colegialidade

Na opinião de Little (1990), o termo colegialidade permaneceu conceptualmente amorfo e ideologicamente optimista. Os seus defensores imbuíram-no de um sentido de virtude - uma expectativa de que qualquer interacção que quebre o isolamento dos professores contribui de alguma forma para o conhecimento, capacidade, julgamento, ou o comprometimento dos indivíduos com o seu trabalho, e melhora a capacidade colectiva de grupos e instituições. Os investigadores atribuíram vários benefícios à colaboração entre professores, entre eles o sucesso dos estudantes nas escolas da metrópole, ao nível da moral dos professores em momentos de stress e uma atenuação relativamente ao choque inerente aos professores principiantes. Na literatura académica e profissional encontra-se um variado leque de termos que se referem à partilha entre professores no âmbito da colegialidade e da colaboração. Encontramos referências à troca de histórias, partilha, ajuda, equipa, etc. Para Little (1990) , estes termos constituem mais do que um simples inventário de actividades. Estes são formas discretas que variam de umas para as outras em graus, que induzem obrigação mútua, expõem o

trabalho de cada pessoa ao escrutínio dos outros, e clamam por tolerância, ou prêmio pela iniciativa em termos de currículo e instrução.

Little (1990) é peremptória ao declarar que, o ensino na escola tem-se aguentado largamente como um conjunto de indivíduos empreendedores cuja autonomia é alicerçada em normas de privacidade e de não-interferência e é sustentada pela organização do trabalho dos professores. Acrescenta ainda que, os professores estão a ser pressionados e convidados a aventurarem-se em experiências de colaboração, mas frequentemente, a organização do seu trabalho diário oferece-lhes escassas razões para o fazer.

Esta autora reforça as suas críticas à colegialidade quando refere que, as condições do individualismo e a persistência do conservadorismo florescem em parte, por causa das várias formas de colegialidade, cujos entusiastas as admiram pela sua habilidade em penetrar “os muros da privacidade”. As várias formas de intercâmbio entre professores, que passam por colegialidade, constam fundamentalmente de diferentes concepções no que diz respeito às relações profissionais entre eles. Versões “fortes” e “fracas” das relações colegiais, plausivelmente, produzem ou sustentam diferentes condições relativamente ao comportamento e ao empenhamento dos professores.

Para terminar, Little (1990) salienta que os padrões de interacção que apoiam a assistência mútua ou a partilha podem contribuir para a manutenção de um certo nível de estabilidade no trabalho e satisfação dos professores. Não parecem, no entanto, contribuir para altos níveis de inovação, ou altos níveis de empenho colectivo em relação a políticas instrucionais ou curriculares específicas. Não parecem também, fortalecer a confrontação colectiva dos professores face a propostas fundamentais da escola, nem face a implicações dos padrões das práticas que acumularam ao longo do tempo.

As opiniões sobre a colegialidade são frequentemente contraditórias. A propósito de um estudo sobre o treino de pares, Lam et. al. (2002) referem que sendo esta uma forma de desenvolvimento dos professores, o treino de pares é colocado num canto embaraçoso. Por um lado, o treino de pares é largamente reconhecido como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento dos

professores. Por outro lado, é recebido pelos professores com um indiferente apoio ou mesmo, com uma completa resistência. Portanto, apesar da forte evidência de que o treino de pares é uma forma promissora de desenvolvimento dos professores, estes, não o recebem bem. É que este tipo de experiências põe em evidência a auto-estima e o respeito profissional dos professores.

Numa era de explosão de conhecimento, nós reconhecemos que os professores têm de lidar com as constantes alterações da sociedade com a aprendizagem contínua e adaptação. Assim, Lam et. al. (2002) salientam que a resistência à partilha e observação entre pares faz um estranho e irónico contraste com o reconhecimento de que a partilha e observação entre pares constitui uma forma eficaz de desenvolvimento dos professores. As causas para esta resistência são numerosas. Entre elas, a mais citada é a cultura do isolamento da sala de aula.

O estudo desenvolvido por Cousins et. al. (1994), evidenciou que as normas do isolamento persistem no ensino e que o aumento da colaboração entre professores, em algumas escolas, é algo que só se concretizará a longo prazo. Neste estudo em três escolas consideradas "colaborativas", os professores partilhavam materiais, informações, ideias, planeavam em conjunto e empenhavam-se em projectos comuns. No entanto, formas mais profundas de colaboração, como a observação directa e o ensino em equipa foram menos frequentes. Só alguns professores participaram nestas iniciativas. Para muitos, as normas do isolamento persistiram.

No estudo de Lam et. al. (2002), sobre o treino com pares, os professores revelaram que as principais dificuldades sentidas foram a limitação em termos de tempo e a pressão psicológica a que foram sujeitos.

A incerteza dos professores e as ameaças à sua auto-estima constituem severas barreiras ao crescimento docente (Southworth, 2000).

Uma crítica frequentemente apontada à colegialidade refere-se ao facto de que muitas escolas desenvolvem processos de supervisão colegial, sem antes comprometerem os professores num planeamento colegial. Os

administradores criam programas no sentido de promoverem planos de colaboração, mas planeiam-nos e implementam-nos unilateralmente. Para piorar, os programas são depois impostos como soluções para problemas indefinidos. Não admira que os professores se interroguem muitas vezes: “o que é isso da colegialidade?”. Por esta altura, só mesmo a energia criativa que envolve as novas ideias consegue manter os professores ligados durante o primeiro ano de operações. Durante o primeiro ano, os professores funcionam dentro dos programas, questionam o seu valor, mas ao mesmo tempo, vão descobrindo os seus inevitáveis benefícios, que resultam do aumento da interacção (Koehler, 1996).

Fraile Aranda (2004) refere também como obstáculo à colegialidade, a formação inicial dos professores, que de facto, não os ajuda a trabalhar em equipa; e, quando implicados em dinâmicas colaborativas, têm de superar numerosas resistências, negações e barreiras que nascem e se desenvolvem no seio dos participantes. Neste sentido, este autor salienta que adoptar uma perspectiva colaborativa não é um processo rápido, provoca desânimo entre os docentes, não sendo o esforço destes, suficientemente reconhecido, nem pela direcção das escolas, nem pelos próprios alunos. Não é, portanto, habitual encontrar facilitadores externos que ajudem a desenvolver trabalhos de forma colaborativa, que estimulem a partilha de preocupações pedagógicas entre colegas, comparando e contrastando as tomadas de decisão sobre as tarefas educativas e cedendo parte do poder que, de forma tradicional, se centra na autoridade do professor.

Também na opinião de Lima (2003), apesar de se começar a sentir a apologia das práticas colaborativas entre os docentes, a formação inicial dos professores não tem como base uma cultura colaborativa, mas sim, um modelo de ensino isolado.

Mais uma vez, Fraile Aranda (2004) reforça que, por um lado, é exigido ao professor um papel activo em relação ao desenho e experimentação curricular, no sentido em que este deve rever e reflectir sobre os problemas da

aula e sobre a sua actuação docente; por outro lado, na prática, não lhe facilitam, nem o tempo, nem os instrumentos didácticos para o fazer.

Outro factor que pode constituir um obstáculo à colegialidade diz respeito aos programas e currículos. Fullan e Hargreaves (2001) salientam que o cumprimento obrigatório das orientações curriculares também afecta as relações que os professores estabelecem entre si. O objectivo de conseguir que os professores trabalhem em conjunto pode ser prejudicado por um currículo que é visto por eles como algo já definido, em relação ao qual nada poderão acrescentar ou modificar.

Voltando à perspectiva de Smyth (1991) sobre a colegialidade, abordada no trabalho: "International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work", é interessante constatar a sua desconfiança face a este tipo de trabalho, uma vez que este autor associa a colegialidade a uma manipulação dos professores, que vem do exterior e que traz uma série de objectivos ocultos, mais de natureza económica. Neste sentido, refere que o conceito de equipa tem o potencial para desencadear o tipo de criatividade docente necessária para produzir os tipos de trabalho educativo exigidos pela recuperação económica. Na sua opinião, poucos professores estarão em desacordo quanto ao facto de a colegialidade estar outra vez na agenda educacional, ao lado de outros temas como "administração escolar", "aumento do poder do professor", "decisões descentralizadas", etc. Existirá muito menos acordo quanto ao "porquê". O que se pode dizer é que a "reencarnação" de um conceito educacional, que esteve no centro das atenções durante bastante tempo, está a gozar a sua nova popularidade precisamente num tempo de reforma educacional massiva e de reestruturação de escolas, visando assegurar que as escolas mais eficientes são aquelas que satisfazem as prioridades económicas nacionais.

Smyth (1991) refere que, na Austrália, este conceito foi largamente discutido nos anos 70 e 80, tendo produzido resultados marginais, principalmente porque houve muito pouca vontade das escolas para desafiar a autoridade do órgão central de decisões dos departamentos

educacionais do estado. Este autor atribui a este novo interesse pela colaboração entre professores um carácter não accidental, mas sim como parte de uma larga estratégia no sentido de se aproveitarem dos professores para um trabalho de reconstrução económica.

Salienta ainda que a ironia está no facto de, enquanto se tenta vender aos professores e às escolas a ideia de que estes devem ser mais autónomos e dar resposta às necessidades locais, é-lhes dito também quais deverão ser os seus resultados e como devem lutar para alcançarem as prioridades nacionais e aumentar a competitividade internacional. Assim, supostamente, é dada aos professores mais autonomia ao nível da escola, ao mesmo tempo que os parâmetros em que eles esperam poder trabalhar, e dentro dos quais serão avaliados, são cada vez mais apertados.

No entanto, este autor reconhece a importância de se estudar o que acontece no dia-a-dia da escola ao nível das relações colegiais, mas acredita também que, vivendo numa era de aumento do centralismo, devemos estar sensíveis a forças externas que institucionalizam a colegialidade, a utilizam para servir os seus próprios fins e não os dos professores ou dos estudantes.

A propósito da associação que faz entre a colegialidade e a manipulação (ou não) dos professores por parte do Estado, numa perspectiva histórica, Smyth (1991) defende que, enquanto que os professores das escolas públicas são claramente empregados do Estado, e nesse sentido, não são diferentes de outros trabalhadores que trocam os seus serviços por um salário, a sua situação é um pouco mais complexa. Assim, em certas circunstâncias, pode estar no interesse do Estado tratar os professores como “profissionais” com autonomia para a auto-regulação e crítica entre pares. O que temos aqui é uma forma de controlo central sob a aparência de autonomia local. Quando a isto se acrescenta o facto de, historicamente, os professores tenderem a não gostarem de grandes níveis de autonomia por causa do seu estatuto de “empregados”, então o que temos é uma forma de “profissionalismo legitimado” baseado numa “autonomia licenciada” – “legitimado”, no sentido em que o

Estado coloca o seu selo de aprovação, e “licenciada”, no sentido em que o diálogo é concedido dentro de limites bem definidos.

Para reforçar o seu ponto de vista, Smyth (1991) considera importante verificar historicamente, as alterações ao nível da avaliação dos professores. Até aos anos 70, (por ex., na Grã-Bretanha e na Austrália) os professores eram avaliados por alguém exterior e intrusivo, na personagem dos inspectores. A partir dos anos 70, esta função começou a ser assumida pelos directores das escolas, o que tornou o processo de averiguação menos intrusivo, bastando para isso, que os professores se afastassem da política e da controvérsia. Neste sentido, considera que este controlo pedagógico está a ser sedimentado para dentro do trabalho dos professores através de processos como a colegialidade.

Na opinião deste autor, o dilema parece existir à volta da necessidade de se desenvolverem estruturas colaborativas, mas usando-as essencialmente para fins administrativos.

Hargreaves (1998) também se refere a este “aproveitamento” da colegialidade para fins externos, isto é, embora a colaboração e a colegialidade não sejam normalmente, elas próprias, objecto de imposições nacionais, estatais ou provinciais, o sucesso do seu desenvolvimento é considerado essencial para a concretização eficaz das reformas decretadas ao nível nacional ou local. Para muitos administradores, ambas se tornaram na chave da mudança educativa. Isto é, o contributo da colegialidade para a implementação das reformas curriculares centralizadas constitui um factor crucial. Para além disto, este autor alerta que, pelo facto de a colaboração e a colegialidade possuírem muitas facetas, a proclamação geral das suas qualidades deveria ser feita com cuidado, pois não existe uma colaboração ou colegialidade “real” ou “verdadeira”, mas unicamente formas diferentes de colaboração e colegialidade, as quais têm consequências e propósitos diversos.

Como obstáculo à colegialidade, Fullan e Hargreaves (2001) alertam para a necessidade de estarmos vigilantes perante algumas formas

colaborativas que constituem perda de tempo e que têm um impacto limitado nas formas de “Balcanização”, “Colaboração confortável” e “Colegialidade artificial”.

- A Balcanização: nas culturas balcanizadas, os professores associam-se em grupos particulares de colegas, depositando neles a sua lealdade e identidade. São colegas com quem trabalham de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente na sala dos professores. A existência destes grupos numa escola reflecte e reforça perspectivas de grupo diferentes sobre a aprendizagem, os estilos de ensino, a disciplina e o currículo. A balcanização pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola. É mais frequente encontrar-se este tipo de estrutura em escolas secundárias devido à divisão clara em termos de departamentos disciplinares, e em termos de ciclos de ensino, mas também se pode encontrar no ensino elementar. “Assim, mesmo a existência de subgrupos orientados para a inovação, tais como os que encontramos no ensino em equipa ou no treino com pares, pode não reflectir uma cultura colaborativa subjacente à escola como um todo. (p. 97).

- A Colaboração confortável: uma vez que as culturas colaborativas são raras na generalidade dos sistemas educativos, quando a sua criação é bem sucedida, pelo menos em alguns locais, constitui uma realização assinalável. Nas escolas onde existe este tipo de colaboração, existe uma ênfase exagerada na partilha e na celebração da experiência e uma focalização insuficiente na inquirição sobre essa experiência e no seu alargamento para além dos muros da organização. Neste sentido, os autores alertam: “A colegialidade não se deveria ater a uma congenialidade: é muito fácil evitar as discussões e o trabalho conjunto que poderiam expor os desacordos relativamente aos princípios e à prática do ensino. Este tipo de colaboração é demasiado cómodo”. (p.102).

Para os que consideram a adopção da colegialidade como uma tarefa fácil, Fullan e Hargreaves (2001) salientam que a colaboração eficaz nem

sempre é fácil, ela tem subjacente um certo grau de dificuldade e até de desconforto, em determinadas ocasiões.

- A Colegialidade artificial: as culturas colaborativas são de difícil sustentação no tempo e no espaço e imprevisíveis nas suas consequências. A imprevisibilidade das culturas colaborativas também pode fazer com que os administradores se aproximem de formas de colegialidade que possam controlar, regular ou amestrar. A isto é que se dá o nome de Colegialidade artificial (Hargreaves, 1989; Smyth, 1991). Esta caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto. Ela pode ser identificada através de iniciativas como o treino pelos pares, os esquemas de mentoria, a planificação conjunta em salas reservadas para o efeito, a gestão autónoma da escola, as reuniões programadas formalmente, etc. Este tipo de iniciativas constitui um artificialismo administrativo concebido para concretizar a colegialidade nas escolas em que esta tem estado ausente.

Smyth (1991) refere que estas iniciativas são criadas para estimular uma maior associação entre os professores, para incentivar a partilha, a aprendizagem e melhoramento das capacidades e da perícia. A colegialidade artificial é também pensada para assegurar o sucesso da implementação de novas abordagens e técnicas do exterior para o interior de uma cultura escolar.

Para este autor, o isolamento do professor foi identificado, por muitos autores que escreveram sobre colegialidade, como o culpado de criar uma espécie de "armadilha dentro da cultura do individualismo". O argumento primordial apresentado é que, por causa do isolamento do professor e do individualismo, a colegialidade não pode florescer.

Além disto, salienta que na colegialidade existe o perigo de em vez de os professores se tornarem pares colegiais iguais, tornam-se em agentes encarregados de se policiarem e oprimirem uns aos outros.

Para Fullan e Hargreaves (2001), algum artificialismo será necessário para a criação das culturas colaborativas, estas não surgem por si próprias.

Mas, nas suas piores formas, este tipo de colegialidade pode ser reduzido a um substituto rápido e escorregadio das culturas colaborativas dos professores. A colegialidade artificial pode melhorar a focalização do trabalho conjunto. Pode ser usada também como fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradouras entre professores. É, portanto, uma forma de pôr os professores em contacto. No entanto, há que ter em conta que a colegialidade artificial, se concretizada de uma forma inadequada, pode reduzir a motivação dos professores para cooperarem mais. Muitas vezes, por baixo de uma “capa” de colegialidade, ou cultura colaborativa, esconde-se uma colegialidade imposta, como por exemplo, alguns tipos de treino entre pares, em que os docentes são obrigados a trabalharem juntos, ou ainda algumas formas compulsivas de supervisão, em que o apoio está ligado à avaliação e a ajuda é oferecida sob a cobertura da hierarquia.

Segundo estes autores, podemos concluir salientando que as culturas colaborativas são bastante complexas e não podem ser criadas da noite para o dia. Muitas formas de colegialidade são superficiais, parciais e, até, contraproducentes, ou indesejáveis.

1.2.2. Do sucesso da Colegialidade

Do que foi exposto, importa salientar que a construção de uma cultura de ensino é um processo lento e profundo, que se consolida ao longo dos anos através de constrangimentos, de “lutas” e de cedências dos elementos que as constituem. Neste sentido, há que distinguir que o termo “colegialidade” está imbuído de uma maior superficialidade do que o termo “cultura colaborativa”; poderíamos comparar este último a uma: “colegialidade verdadeira”, se esta expressão existisse de facto. Assim, “... só serão vantajosos os padrões de colegialidade docente profundos, sensíveis e duradouros” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 82). Portanto, a formação de uma cultura colaborativa na escola é um processo lento que requer a adesão de todos os membros da escola (Lam et. al., 2002).

Porém, não devemos “desprezar” a colegialidade, pois esta, quando utilizada de forma facilitadora e não controladora, pode constituir um ponto de partida, um primeiro passo necessário, tendo em vista construir culturas colaborativas com objectivos e profundidade. Agora, o que não pode esperar-se, é que a colegialidade seja um expediente substituto para estas culturas, porque estas exigem tempo, paciência e competência para evoluírem e para se desenvolverem. As culturas colaborativas não forçam ou impõem o apoio colegial e as parcerias, em vez disso, promovem-nos e facilitam-nos. É isto que as distingue das escolas que têm versões mais superficiais de colegialidade (Fullan e Hargreaves, 2001).

Na literatura podemos encontrar várias referências a factores que influenciam a criação de culturas colaborativas entre professores. O contexto de ensino, a figura do Director de escola, o tipo de liderança, a separação entre colegialidade e avaliação, e a participação dos docentes na elaboração dos currículos são factores apontados com alguma frequência.

Debruçar-nos-emos sobre este último aspecto. Os resultados da pesquisa vêm demonstrando que, no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, a colaboração e a colegialidade constituem estratégias particularmente frutuosas. Estes resultados também têm demonstrado que a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais (Hargreaves, 1998).

Como exemplo, é de salientar o trabalho realizado por Hargreaves e Moore (2000), sobre a participação dos professores na elaboração de um currículo em termos de resultados. A definição de um currículo em termos de resultados floresceu nos EUA nos anos 90. O currículo é definido em termos do que os estudantes devem demonstrar com sucesso no final da sua escolaridade. Isto tem a ver com o que os alunos aprendem, e não com o que os professores devem ensinar. É de salientar, que um currículo baseado em resultados estabelece os fins da educação, mas deixa a escolha dos métodos

na mão dos professores. O que acontece é que os fins educativos são muito variáveis, dependendo de cada região. Por exemplo, na Austrália estiveram ligados às necessidades da indústria, noutros contextos, podem responder a outras necessidades.

Estudos empíricos realizados na Austrália revelaram que o facto de os professores trabalharem no âmbito de reformas educativas, visando alcançar resultados concretos no final da escolaridade dos alunos (“Student Outcome Statements”), fez com que aumentasse a sua motivação e sentido de profissionalismo (Hargreaves e Moore, 2000).

Este trabalho mostrou ainda que os professores especificamente mencionaram a importância de “colocar objectivos” e “clarificar a incerteza”, mudando as suas práticas de ensino e falando com os seus alunos numa linguagem em termos de resultados. Este trabalho resultou também numa maior e mais forte compreensão colegial e colaborativa sobre o significado da aplicação dos currículos com vista à obtenção de determinados resultados educativos. Muitos professores colaboraram com os colegas no trabalho, dentro e fora do tempo normal de trabalho na escola, valorizando as oportunidades para partilhar ideias e percepções com os seus colegas. O trabalho contribuiu para trazer clareza à política. Proporcionou um contexto para explorar ideias sobre como aplicar resultados nas suas unidades, avaliar os seus alunos e estabelecer continuidade na planificação. A colaboração profissional pode ser um trunfo excepcional no processo de planificação do currículo, trazendo-lhe clareza, consistência e momento, como muitos dos professores testemunharam.

“Planear colaborativamente” ajudou os professores a alcançar um entendimento intelectual sobre o significado da aprendizagem dos resultados, ao mesmo tempo que discutiam com os colegas a política e construíam unidades de resultados em conjunto.

Trabalhar em conjunto com os colegas aumentou também a autoconfiança dos professores ao usarem e avaliarem os resultados. A planificação

em colaboração constituiu um poderoso processo emocional e intelectual, o qual criou oportunidades de aprendizagem para os professores e seus alunos.

Na opinião destes autores, um desafio contínuo para as escolas e para os sistemas políticos é a criação de estruturas de tempo e espaço onde a colaboração é uma parte integral na planificação dos programas baseados em resultados, e não simplesmente um aspecto periférico no dia-a-dia dos professores. A administração escolar concedeu a alguns professores tempo fora das suas aulas, para trabalharem em equipas com professores de outras escolas, no sentido de conceberem novas unidades curriculares; um investimento que eles muito apreciaram. É de referir que, neste estudo, tanto os alunos como os pais foram consultados e as suas ideias levadas em conta no momento da planificação.

Na perspectiva de Morrison (1991), a burocracia nas escolas contribui para o crescimento da mediocridade na educação. Aquela reprime a excelência e, a longo prazo, corta a criatividade e o poder dos professores. Na opinião deste autor, a forma de “combater” ou resistir aos efeitos negativos da burocracia – característica que marcou a sociedade e conseqüentemente, as escolas do séc. XX – será através do desenvolvimento de estruturas que promovam a colegialidade e a democracia. Para isso, será necessário envolver os professores na tomada das decisões para além da esfera em que a hierarquia burocrática normalmente os fixa.

Numa avaliação do treino com pares, Lam et. al. (2002) mostraram também que os professores, em geral, aceitaram o treino de pares e consideraram que os ajudou no seu desenvolvimento profissional.

O currículo está tradicionalmente em oposição ao ensino, isto é, existe uma base administrativa que divide os dois aspectos em domínios de responsabilidade distintos. Os administradores dos conselhos escolares e os seus consultores são responsáveis pela concepção e desenvolvimento do currículo, enquanto que aos professores é atribuída a responsabilidade de ensinar. A não participação dos professores na elaboração do currículo tende a fomentar a dependência dos professores relativamente aos seus superiores.

Como consequência desta situação, os professores, ao terem a “obrigação” de cumprir um programa, de “dar matéria”, ao concentrarem-se nesta função, vão utilizar métodos de ensino mais expositivos, mais propícios à transmissão do saber, porque com estas rotinas sentem que correm menos riscos de não abordarem todos os conteúdos previstos. Portanto, atribuir às escolas maiores responsabilidades no desenvolvimento do currículo pode constituir um dos maiores desafios à mudança do contexto do ensino (Fullan e Hargreaves, 2001).

Outro aspecto importante para uma mudança ao nível do ensino, diz respeito à formação inicial dos professores. Esta deveria ensinar a utilizar estratégias de trabalho colaborativo, no sentido de ajudar os futuros professores a superar a cultura do individualismo, dando-lhes capacidade tanto para actuarem em aulas imprevisíveis e carregadas de espontaneidade, bem como a organizarem o seu currículo de forma autónoma e colaborativa (Fraile Aranda, 2004).

Fraile Aranda (2004) defende uma postura dos professores em que a investigação, a análise e a reflexão sobre a sua prática sejam parte integrante da sua rotina. Neste sentido, acredita que é preciso promover estratégias que capacitem os professores para uma investigação colaborativa sobre as suas práticas e que atendam a problemas reais. Esta seria uma forma de enfrentar a supervisão e o controlo externo, melhorando, ao mesmo tempo, a sua actuação docente.

Para se desenvolverem estudos sobre a colegialidade e, consequentemente, para perceber o modo como os professores ensinam, é importante compreender as circunstâncias e as exigências do mundo real que caracterizam o contexto de ensino. Fullan e Hargreaves (2001) salientam: “Precisamos de entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas: necessita-se de uma compreensão *ecológica* do ensino – do modo como este se desenvolve, de forma a adequar-se as formas como o podemos e devemos mudar, se quisermos alterar o que ocorre no seu interior.” (P. 63).

Morrison (1991) defende que se deve permitir aos professores a tomada de decisões de forma colaborativa em todos os aspectos da escola, assim como actuar em conjunto naquilo que lhes diz respeito, desenvolvendo a noção de “profissionalismo estendido” através de uma mudança interna. Para tal, serão necessárias mudanças estruturais que quebrem as organizações hierárquicas e burocráticas das escolas, substituindo-as por tomadas de decisões de forma colaborativa. O clima das escolas tem de se tornar aberto e democrático para suportar estas mudanças. Assim, o trabalho colegial deve ser visto como aquele que oferece possibilidades de quebrar o isolamento dos professores, que permite uma pedagogia flexível, que vai ao encontro da inovação, que promove a satisfação profissional e o suporte mútuo.

Para que isto aconteça em termos práticos, é necessário que se criem condições e oportunidades para se trabalhar em conjunto, tempo e espaço para planear e implementar o ensino, treino para a liderança em equipa, verdadeiros projectos de equipa, suporte material e humano e o reconhecimento público das realizações da colegialidade.

Como vimos atrás, as normas de uma escola incluem a partilha de crenças, valores, princípios e assumpções que guiam os padrões do comportamento. Estas normas podem estar implícitas ou explícitas e podem atrofiar ou facilitar os comportamentos e escolhas dos professores. Também na opinião de Rovegno & Bandhauer (1997), para entender a mudança nos professores face a novas abordagens curriculares, temos que entender o contexto escolar.

Fullan e Hargreaves (2001) confirmam que o contexto de ensino influencia de forma significativa o sucesso da colegialidade. A existência de modelos exemplares de colegialidade docente em algumas organizações educativas não deve ser interpretada como significando que as normas da colegialidade podem ser instituídas de um modo igualmente fácil noutras escolas. Investigações sugerem que a colegialidade tende a prosperar em contextos de classe média, onde existem melhores recursos, ambientes de trabalho mais propícios, docentes seleccionados criteriosamente e um sentido

mais forte de expectativa e de possibilidade. Não quer dizer que se deva abandonar a intenção de criar ambientes mais colegiais nas escolas menos favorecidas. Só que aqui, o desafio da colegialidade parece ser diferente e mais difícil. Estudos revelam também que, em determinadas escolas, onde são implementadas medidas colaborativas, os professores se tornam melhores profissionais, enquanto que noutras não conseguem crescer e até pioram.

Smyth (1991) refere que, ao nível da escola, a forma como o trabalho dos professores é estruturado e a forma como os professores vêem os seus colegas como uma parte desse trabalho, é fundamental no caminho para a reforma educativa. O poder das relações interpessoais só se torna importante, não nas relações que são impostas através de formas de supervisão opressiva, mas sim naquelas que residem na natureza e na alteração da textura do trabalho dos professores propriamente dito.

Qualquer proposta de trabalho colaborativo com professores não pode estar descontextualizada. O seu sucesso está directamente dependente das condições específicas em que esta proposta se vai desenrolar (Fraile Aranda, 2004).

Southworth (2000), a propósito das “organizações em aprendizagem”, sugere que deve ser dada uma maior atenção às circunstâncias em que os professores trabalham colaborativamente. Para este autor é necessário criarem-se as condições para que se desenvolva o processo ensino-aprendizagem e para que as culturas colaborativas cresçam. Assim, o aperfeiçoamento das escolas alcança-se quando os professores se comprometem numa atitude de diálogo preciso e contínuo sobre as suas práticas de ensino, quando se observam a leccionar e trocam *feedbacks*, quando planificam, preparam, pesquisam e avaliam os materiais de ensino em conjunto e ensinam uns aos outros as práticas de ensino.

Portanto, o contexto de ensino influencia fortemente a educação e o alcance dos objectivos de aperfeiçoamento. Quando se ignora o contexto em que o ensino e a aprendizagem se inserem, a consequência é, muitas vezes, a frustração dos docentes que se sentem culpados por não atingirem os padrões

de exigência impostos. A questão pertinente que se impõe é a de saber qual o contexto de ensino mais favorável ao crescimento e ao aperfeiçoamento. Pensamos que o contexto necessário incorpora uma cultura de ensino em que as relações de trabalho entre os professores se transformam dando lugar a uma comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante. Estes professores terão mais probabilidades de “surgirem” em escolas que valorizam, desenvolvem e apoiam as perspectivas e as competências de todos os docentes na busca comum do aperfeiçoamento (Fullan e Hargreaves, 2001).

A figura do director e o estilo de liderança parecem estar fortemente associados ao sucesso da colegialidade. Tem-se constatado que a existência de culturas colaborativas em determinadas escolas está fortemente dependente da acção dos seus dirigentes. Neste sentido, não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas, mas sim, um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam. Nas escolas colaborativas todos os professores são líderes. Fullan e Hargreaves (2001) adiantam: “A longo prazo, se a cultura das escolas colaborativas se institucionalizar de um modo tão firme como acontece com a actual cultura do individualismo, as escolas deixarão de precisar de directores como aqueles em que pensamos actualmente” (P. 93). Toda a comunidade escolar é salientada por estes autores, ao referirem que as escolas também não poderão ser bem sucedidas se não estabelecerem relações de trabalho próximo com os pais e a comunidade.

Na opinião de Fullan (1992), o líder carismático e poderoso que “transforma radicalmente as escolas” em quatro ou cinco anos pode também estar a “ser cego” em relação ao seu papel. As escolas que possuem um director com estas características entram em declínio logo após a saída deste. Este tipo de liderança provoca, na melhor das hipóteses, ganhos a curto prazo, dando origem a soluções superficiais e a dependência. Fullan (1992) considera que os Directores ficam “cegos” pela sua própria visão, quando sentem que devem manipular os professores e a cultura da escola em direcção aos seus

pontos de vista. Este tipo de atitude não promove o desenvolvimento a longo termo. O processo que ajuda a desenvolver culturas de trabalho colaborativo é complexo. Este exige grande sofisticação por parte dos directores das escolas. Isto é, eles devem expressar os seus próprios valores, mas sem os impor; devem ter em conta os valores dos outros; devem gerir conflitos e resolver problemas; devem ser directivos e “abertos” ao mesmo tempo.

As questões que se colocam à volta do insucesso/sucesso de algumas escolas na adopção de culturas colaborativas, estão bem patentes no trabalho de Kohler (1996): “When collegiality doesn’t work”. Para além de outros factores, o papel do director da escola assume uma importância fundamental. Exemplo disso é a escola do estado de Illinois, sobre a qual incidiu o referido estudo. Nesta escola os professores reúnem no final de cada ano lectivo para recapitular o que foi feito durante esse ano, e para discutir as necessidades para o ano seguinte. O director da escola pede aos professores para identificarem tópicos que exijam a atenção colectiva de todos, como por exemplo, trabalhar com alunos desmotivados, usando a técnica de pergunta/resposta na sala de aula, e aprendizagem cooperativa. Para além disto, este director lança algumas das suas ideias, nomeadamente, sensibilidade multicultural, tecnologia na sala de aula, técnicas de reflexão para os professores e outras resultantes das observações dos professores ao longo do ano. Seguidamente, este director pede aos professores para seleccionarem uma área com particular interesse, e depois, para identificarem aqueles que poderão funcionar como “experts” nessa área e que posteriormente, poderão ajudar nas sessões de treino desse tema. Depois, em função de cada tema escolhido pelos professores, são formados pequenos grupos, nos quais são trabalhadas as áreas de interesse. Existem ainda “consultores” que reúnem com cada um destes grupos num mínimo de três vezes por ano. Entre cada um destes encontros, os grupos ensinam uns com os outros pondo em prática aquilo que os consultores transmitiram.

Durante o ano são adicionalmente aplicados um ou dois programas de aperfeiçoamento para ajudar os professores na sua prática. Estes programas dão ênfase às capacidades de observação e de diálogo. Como resultado

destes programas, podemos salientar que todos os professores passam pela experiência de treino, supervisão e avaliação, todas unidas por um tema comum.

O estudo desenvolvido por Busher e Blease (2000) revelou que mais importante do que a estrutura organizacional estão os estilos de liderança usados. Neste estudo, o estilo de liderança pareceu ser crucial. A delegação de responsabilidades pelo líder nos seus subordinados era feita dentro de contextos muito específicos, podia ter lugar formal ou informalmente, autorizando as pessoas a perseguir as suas próprias iniciativas, desde que estas fossem ao encontro das necessidades da organização. Os intervenientes do estudo identificaram o seu departamento com elementos normalmente associados a culturas colegiais, como a confiança e a delegação de responsabilidade, estilos de liderança, espírito de equipa e coesão social.

No que se refere à avaliação dos professores, Fullan e Hargreaves (2001) recomendam que, em iniciativas em que se pretende uma cooperação mais próxima entre colegas, a ajuda deve ser claramente dissociada da avaliação. Tão importante como “dar ajuda” está o “receber ajuda”. Este argumento tem implicações importantes para os líderes educativos que, se quiserem construir relações cooperativas eficazes com os seus colegas, terão de reconhecer e comunicar as suas necessidades, enquanto receptores de ajuda e não apenas como seus fornecedores. “Portanto, na realização de iniciativas visando estabelecer uma cooperação mais próxima entre colegas, recomendamos que a ajuda seja claramente dissociada da avaliação. Isto é importante, por exemplo, na organização de programas de desenvolvimento profissional” (p.77/78).

No estudo de Lam et. al. já citado, todas as partes concordaram com a definição de treino de pares como sendo uma interacção na qual os professores discutem e reflectem sobre o ensino na sala de aula, preparam os materiais de ensino em conjunto e são observados e aprendem uns com os outros. Apesar de a prática do treino de pares ter sido iniciada pelos administradores da escola e por alguns apoios externos, esta não foi imposta

aos professores. Envolveu um processo lento de consulta contínua e colaboração entre as várias partes. Portanto, quando se iniciou este projecto de treino de pares nas duas escolas, houve a preocupação de evitar o tipo de colegialidade administrativamente imposta.

Esta actividade esteve desligada da avaliação e não se focou unicamente no treino de capacidades técnicas. Uma das conclusões importantes deste estudo revelou que, quando o treino de pares está separado da avaliação, os professores mostram-se mais aptos para desistir de objectivos focalizados nos resultados pessoais e empenhados em objectivos focalizados na aprendizagem. Com a mudança desta cultura, a pressão psicológica é atenuada e a aceitação dos professores em relação ao treino de pares é natural e genuína. É de salientar, portanto, que sem a cultura adequada, a prática do treino de pares não originará uma colaboração genuína. No fim do projecto, muitos professores declararam explicitamente que o que mais os aliviou da pressão psicológica foi a relação de confiança que existiu entre eles. Esta cultura foi indispensável para a consecução deste projecto. A colaboração só terá sucesso quando a escola onde se pretende pô-la em prática tiver uma cultura congruente com aquela.

Koehler (1996) alerta-nos que o modo como os participantes nos programas de colaboração se auto-observam e posteriormente, o grau de objectividade e não ameaça com que discutem as suas observações é directamente proporcional ao sucesso final. Os professores que não são capazes de, em reunião, identificarem, de uma forma minuciosa, comportamentos docentes importantes, e de escutarem perguntas objectivas e relevantes antes e depois das observações, têm tendência a considerarem este tipo de experiências como frustrantes e infrutíferas.

As escolas interessadas em implementar programas que promovam a colegialidade deverão envolver os professores na planificação inicial, avaliarem as necessidades, serem sensíveis aos problemas que os professores confrontam na sala de aula e ouvirem as soluções sugeridas. A seguir, os professores têm de aprender a como se auto-ajudarem durante todo o

processo. Eles têm de aprender a reunir-se de forma objectiva, a discutir os diferentes dados resultantes das observações na sala de aula e, de certa forma, a serem um espelho para que se promova a reflexão dos professores. Têm também de aprender a reunir-se antes da observação, para que se determine quais e como é que os dados serão recolhidos. Finalmente, eles terão de aprender a discutir os dados uns com os outros, de uma forma não avaliativa, para que, posteriormente, possam aplicar o que aprenderam (Koehler, 1996). Ainda na opinião deste autor, a necessidade de ser objectivo e não avaliativo vai contra as tradicionais predisposições de professores e administradores. No entanto, sem estas características os programas colegiais continuarão a florescer mais na literatura do que na prática.

Resumindo, para se conseguir uma verdadeira mudança, profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento precisam de se mover para além da tomada de decisões e da planificação cooperativas e das relações interpessoais de apoio, para abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada. Para se conseguirem colaborações eficazes é necessário que estas se operem 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. Fullan e Hargreaves (2001) acreditam que este é um dos desafios – chave que se colocam ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional.

As escolas interessadas em implementar este tipo de programas sem o envolvimento de todos os professores desde o início até ao fim, correm o risco de falharem, ou de apenas obterem um sucesso marginal. Os professores precisam de aprender técnicas de observação mútua e de discussão de dados, bem como de desenvolver capacidades de conferência, e têm de ter oportunidade de as praticar (Koehler, 1996).

Os estudos revelam que o efeito mais importante da colaboração entre os docentes é o facto de reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentimento de eficácia (Fullan e Hargreaves, 2001).

1.2.3. As questões do género e a Colegialidade

Fullan e Hargreaves (2001) referem que a socialização das mulheres as prepara melhor para desenvolverem e liderarem organizações dirigidas de uma forma colaborativa. É interessante verificar que, em comparação com os homens, as mulheres tendem a negociar os conflitos de forma a protegerem a continuidade das relações de trabalho (não vendo o conflito em termos de ganha-perde) e a valorizarem as relações por si próprias como parte integrante do seu empenhamento para com o cuidado. Isto não quer dizer que as mulheres darão melhores dirigentes das escolas que os homens; encontram-se bons e maus directores de ambos os sexos. Existem também alguns dados que indicam que os grupos que apresentam um maior equilíbrio entre os sexos melhoram tanto o desempenho dos homens como das mulheres.

O estudo de Shantz (1995) demonstrou que, com base nas recentes definições sobre os líderes das escolas, as mulheres são excelentes candidatas ao cargo de Director. Estudos recentes indicam que as escolas de sucesso não são caracterizadas pela presença dos líderes dinâmicos e carismáticos, mas são aquelas que têm culturas colaborativas. As directoras, nas quais se baseou este estudo, demonstraram grandes probabilidades de desenvolverem culturas colaborativas e de proporcionarem o tipo de liderança necessária às escolas do presente e do futuro.

No estudo realizado por Busher e Blease (2000), a propósito das relações de colegialidade entre os técnicos de laboratório e os professores de ciências numa escola secundária, o objectivo foi observar como é que estes técnicos foram ou não integrados no processo de trabalho colaborativo no departamento. Um sentido de comunidade emergiu claramente neste estudo. Os professores descreveram o apoio dos técnicos como uma ajuda e cooperação, e não em termos formais ou instrumentais relativamente à docência. O sentido de comunidade pareceu mais importante do que os deveres dos técnicos, como a preparação dos materiais para as sessões experimentais, limpeza dos laboratórios e reparação de equipamento. No entanto, um aspecto importante a considerar neste estudo diz respeito ao facto

de a maioria dos professores serem do sexo masculino e os técnicos serem todos do sexo feminino. Este trabalho levanta questões pertinentes sobre o género e as suas implicações nos papéis sociais no trabalho, interrogando (em futuras investigações) até que ponto as questões de género contribuíram para a criação desta cultura.

1.2.4. A procura do equilíbrio Individualismo/Colegialidade

Ao longo deste trabalho, o Individualismo e a Colegialidade foram alvo de crítica e aprofundamento. Do que foi exposto relativamente a estes dois conceitos, podemos dizer que não existem culturas de ensino “perfeitas”. Acreditamos que o “segredo” reside na integração do que de melhor existe nestas duas culturas. Como se sabe, todo o equilíbrio é difícil de conseguir, mas pensamos que enveredar por esse caminho constitui o verdadeiro desafio para as escolas.

Foram referidos os aspectos positivos e negativos do Individualismo e da Colegialidade no ensino. Tão importante como dar uma resposta colectiva relativamente ao aperfeiçoamento, está a capacidade de definirmos e expressarmos a nossa posição individual. O que por vezes acontece é que os desacordos e as diferenças individuais não são estimulados, são, pelo contrário, reprimidos pelo grupo. A criatividade e a diversidade individuais contribuem para o crescimento e para o enriquecimento da aprendizagem. A tarefa difícil nas nossas escolas será encontrar o equilíbrio em que, através da experimentação e descoberta de melhores formas de trabalhar em conjunto, se mobilize o poder do grupo e, ao mesmo tempo, se consolide o desenvolvimento individual. Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2001) salientam: “Precisamos de utilizar a colegialidade não para nivelar as pessoas por baixo, mas para unir a força e a criatividade. Temos, portanto, de lutar pela colegialidade, mas não o façamos de forma ingénua: também precisamos de proteger e promover o indivíduo” (P. 29). Ao mesmo tempo, estes autores referem que à medida que os conselhos escolares começam a desenvolver esforços no sentido de promoverem relações colaborativas entre o seu pessoal docente, começam

também a aperceber-se dos seus benefícios efectivos, assim como dos prejuízos associados a diferentes tipos de colaboração.

O importante é ter consciência do equilíbrio necessário na implementação de medidas colegiais, na procura da mudança de culturas de ensino. A este propósito, Fullan e Hargreaves (2001) enfatizam: “As culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte.” (P. 109).

O que acontece muitas vezes, na tentativa de impor a colegialidade, esquece-se que a individualidade e a solidão são extremamente importantes para o crescimento pessoal e profissional. Os autores acima referidos, no seu livro: “Por que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola”, têm a preocupação de alertar para os exageros e incentivam a procura de um equilíbrio: “Portanto, por vezes, a colegialidade pode representar mais constrangimento do que uma oportunidade. Em vez de evoluir como uma forma valorizada de se trabalhar, ela imposta, por vezes, enquanto sistema inflexível. O trabalho a sós, também, tem os seus momentos válidos e é, frequentemente desvalorizado. Não o devemos pôr de lado completamente.” (p. 26).

Assim, na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), inerentes ao processo de envolvimento no profissionalismo interactivo, estão obrigatoriamente a reflexão e o processamento interiores. E numa tentativa de desmanchar possíveis mitos relativamente à existência simultânea das duas culturas de ensino referem: “Paradoxalmente, no crescimento dos professores não existe colegialidade nem individualidade suficientes. (...) as duas coisas não são incompatíveis: podem e devem caminhar juntas, se quisermos melhorar as nossas escolas” (p. 11). Portanto, não é fácil desenvolver as culturas colaborativas, pois exigem um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. Para além disso, são organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter.

Esta procura do equilíbrio no trabalho dos professores é possível se houver um esforço contínuo e uma entrega de todos os intervenientes no

processo. Como exemplo disso, salientamos o trabalho de Carvalho (2002), cujo estudo de caso nos leva a acreditar que em algumas escolas e, mediante determinadas condições, é possível encontrar esse equilíbrio. Assim, na escola referida, a tradição do trabalho em grupo dos professores de EF aliava-se à regra do *trabalho colectivo* ainda prevalecente nos finais da década de setenta. Apesar de na noção de "núcleo-duro" estar subjacente a ideia de homogeneidade, não quer dizer que não houvessem interesses ou tendências políticas diferentes; é de salientar que essa homogeneidade se fabricava, ou porque o grupo conseguia valorizar os seus índices de proximidade e relegar para segundo plano as suas diferenças, ou porque o grupo se mostrava capaz de sobrepor os interesses e objectivos em que assentava a sua cooperação profissional aos conflitos pessoais ou afectivos que existiam em potencial; e cada um ia dispor de um espaço particular para exercer o seu protagonismo, a sua influência e, até, a sua liderança. Pode-se constatar, portanto, que para além do espírito colectivo existia também o respeito pela individualidade.

Num dos depoimentos dos professores entrevistados neste estudo, foi salientado que, para haver convergência das e nas acções dos docentes era necessário uma mobilização de vontades, uma identificação e aproximação política, ideológica e também conceptual (sobretudo, relativamente à EF). Carvalho (2002) enfatiza esta ideia da seguinte forma: "Se a mobilização de vontade implicava uma convergência de modos de pensar, não é menos certo que envolvia a convergência de mão-de-obra e de matéria-prima, no estrito sentido em que o "fazer" é indissociável do "quem faz" e do "com que se faz" (p. 246).

1. O GRUPO DE EF COMO UNIDADE DE ANÁLISE

2. O GRUPO DE EF COMO UNIDADE DE ANÁLISE

2.1. O prestígio e a marginalidade da disciplina de EF na escola

Na história da Educação Física, de quase dois séculos, várias foram as “batalhas” e “lutas” travadas na conquista do seu status. Esta tem sido a história da permanente necessidade de fundamentar, legitimar e alicerçar o seu lugar, a sua relevância e presença no seio das outras disciplinas escolares (Bento, 1999).

Bento (1999), no livro “Contextos da Pedagogia do Desporto”, convida-nos à reflexão: “Estará ultrapassada, por ser pouco convincente, a legitimação que tem sido feita da actividade lúdico-desportiva e dos seus objectivos na escola? Serão de atribuir à fraqueza dos argumentos os ataques que estão a ser dirigidos contra a existência da Educação Física e do Desporto como área escolar? Ou será que os ataques se devem exclusivamente a razões financeiras, à luz da máxima de que a escola e a educação são definidas a partir não daquilo que é pedagogicamente correcto e desejável, mas sim daquilo que é financeiramente conveniente? Ou será isto o resultado do facto de a educação física e o desporto se encontrarem numa crise de identidade e de credibilidade moral, de não terem conseguido concretizar os seus objectivos, de terem sido fartos em promessas e parcos em realizações? Não será ainda que precisamos de tocar a reunir e de congregar todas as forças susceptíveis de influenciarem as tomadas de decisão por parte dos responsáveis políticos?” (p.63).

Em meados dos anos 90, surgia um certo mal-estar ao nível da situação da disciplina de EF nos sistemas educativos escolares contemporâneos, à escala mundial. Questões como a existência de programas vagos, ambíguos e pouco eficazes, o desaparecimento da EF como disciplina curricular, a redução do número de horas ou tempos semanais no ensino secundário, estavam na ordem do dia. A desvalorização da EF pelas autoridades educativas e a possibilidade de exclusão desta dos currículos e horários escolares, como uma

ameaça permanente, caracterizava a situação dos professores (Carvalho, 2002).

Na opinião de Gustavo Pires (1996), é necessário uma nova perspectiva para a Educação Física circunscrita à dinâmica do desporto nos nossos dias. Na escola, a Educação Física não é como qualquer outra disciplina. Não só através da evidência dos factos empíricos, bem como pelos estudos científicos que têm sido realizados está-se a chegar à conclusão de que um estereótipo de sinal negativo envolve hoje a disciplina de Educação Física.

Na Europa está a notar-se um desinvestimento no Desporto nas camadas mais jovens e a Educação Física está a tornar-se facultativa em alguns países. A Organização Mundial de Saúde (O.M.S.), entre outras organizações, insurge-se contra esta falta de investimento no Desporto, uma vez que reconhece na Educação Física um forte instrumento de transmissão de valores relativos à saúde e à prevenção de doenças como a obesidade (que já é considerada a epidemia do séc. XXI). Um exemplo bem elucidativo da queda da Educação Física é o caso da Suécia, que em 1990 através do seu Ministro da Educação, sugere a eliminação da Educação Física como disciplina obrigatória nas escolas secundárias (Bento, 1999).

Também em Portugal, não raramente se ouvem discursos de professores de EF que, novamente, dão ênfase a essa desvalorização da disciplina, como nos cita Carvalho (2002), no âmbito de um inquérito aos professores de EF por si conduzido: “na construção das escolas, a EF é sempre a última a ter instalações”; “ainda nos consideram os professores das sapatilhas, que só servimos para fazer os alunos correr”; “na distribuição de verbas, quando chega ao material desportivo resta apenas uma pequena parcela”; “vêm a EF como um recreio organizado, onde existe um funcionário, que é o professor de EF, que vela pelo material e a segurança dos alunos”; “para alguns alunos a disciplina não conta para nada e para outros é fácil e não precisam de se empenhar”; “os professores de EF são considerados menos cultos”; “nas reuniões de notas ou em outras reuniões de conselho de turma sente-se por parte dos outros professores pouco interesse pelas notas de EF,

pelas informações que dizem respeito às actividades do grupo ou sobre as estratégias de intervenção pedagógica” (p. 13).

Esta realidade faz prever um agravamento da situação num futuro próximo. Já no presente, podemos constatar que a disciplina de Educação Física começa a sentir algumas dessas medidas limitativas, como a redução de tempo no horário escolar, a inadequação de recursos materiais e pessoais, o surgimento de formas alternativas de oferta de actividade física na escola, mas com carácter optativo ou voluntário (Bento, 1999).

Pires (2001), no livro “Da Educação Física ao Alto Rendimento”, refere que a Educação Física se encontra numa situação muito complicada por não saber organizar-se, tendo vindo a perder cada vez mais o seu próprio espaço de intervenção social.

Hendry (1975) refere-se à hierarquia do prestígio e à marginalidade do professor de EF no seu trabalho: “Survival in a marginal role: the professional identity of the physical education teacher”. Este autor conclui que existem ambiguidades para os professores que leccionam as áreas consideradas não académicas. Apesar de serem considerados “especialistas” nas suas áreas e de terem o mesmo salário dos outros professores, o seu prestígio é marcadamente diferente.

Pires (2001), explica que se está a passar daquilo a que alguns chamam de “ensino da educação física” mas ninguém sabe o que é, para o ensino do desporto que todos compreendem o seu significado. Refere ainda que esta mudança não é de agora, na medida em que tem vindo a ser processada aos poucos, sem que muita gente o reconheça ou sequer dê por isso. Este autor salienta também o facto de aqueles que acreditavam nas virtualidades do desporto não só enquanto área científica de estudo como instrumento de educação, tiveram de encetar caminhos paralelos conducentes à introdução do desporto na escola, sendo o Desporto Escolar o resultado dessa estratégia.

Pires (1996), mas no livro: “Desporto e Política – Paradoxos e Realidades”, enfatiza esta ideia da seguinte forma: “... não resta outra solução para a Educação Física senão uma “desportivização” assumida sem vergonhas

(por incrível que possa parecer a palavra desporto foi erradicada dos programas de Educação Física) e uma abertura sobre o exterior” (p.269).

No estudo de Hendry (1975), foram estudadas as grandes variações das funções desempenhadas pelos professores, de acordo com a disciplina que leccionavam e com o tipo de alunos que tinham. Concluiu-se que existe uma clara distinção de papéis entre os professores e diferenças ao nível da atribuição de prestígio às diferentes disciplinas, apesar das lutas desenvolvidas pelos professores das áreas não académicas ao longo dos anos, no sentido de se removerem as diferenças de status entre as disciplinas. Na hierarquia do prestígio, foi atribuído ao professor de EF o lugar mais baixo. As disciplinas que “não têm exames” (“non-examinable” (p. 466)) têm baixo status na hierarquia educacional, principalmente porque são consideradas periféricas em relação àquelas vistas como instrumentos centrais no funcionamento da escola. Normalmente, os professores, alunos e pais definem a Educação como sendo um meio de “ajudar o aluno a conseguir um bom emprego”.

Para além disso, Hendry (1975) concluiu que os outros professores reforçaram o elitismo e a marginalidade da EF. Os outros professores perceberam que a relação entre o professor de EF e o director era uma relação de conformidade e de baixo status e como resultado disso, havia pouca oportunidade de promoção ou de chegar a cargos de responsabilidade dentro da escola, para o professor de EF. Para além disso, quer os professores de EF, quer os colegas das disciplinas académicas concordaram que o prestígio da EF vinha do sucesso obtido pelas equipas desportivas.

Carvalho (2002) refere que tal desvalorização da disciplina e dos professores remete obviamente para as considerações de condições, significados e processos associados à hierarquização dos saberes escolares.

Também Hendry (1975) estudou esta problemática e concluiu que os valores elitistas impregnaram todo o sistema educacional, e isto não é, obviamente, único para a EF. Esses valores elitistas existem graças ao esforço de uma esfera diferente constituída pelas áreas académicas.

No entanto, Carvalho (2002) coloca algumas reservas quanto ao termo “marginalidade” (da EF), referindo-se a este: “não como adquirido, mas como construído; não só como condição, mas como parte e resultado (provisório) de uma luta em termos da definição e da hierarquização dos saberes escolares e do campo das ocupações da educação, na qual participam actores individuais e colectivos” (p.14). Acrescenta ainda que, uma parte importante da discussão sobre a marginalidade da EF e dos seus professores passa pelo debate em torno do currículo escolar. Contudo, apesar do argumento da hierarquização dos saberes parecer adequado à explicação da posição periférica da disciplina de EF entre os saberes escolares, outras dimensões e critérios de hierarquização devem ser considerados. Dada a centralidade do corpo na EF, as questões relativas à definição desse objecto e dos modos de o educar devem ser tomados como centrais para a própria definição e localização da EF enquanto disciplina escolar. Podemos dizer que o status da EF e o status dos seus professores são consequência da divisão do trabalho nas escolas – entre disciplinas – e em particular da hegemonia do currículo académico na escolarização. Isto é, o conhecimento ensinado deriva de disciplinas universitárias e é organizado hierarquicamente. A procura de uma legitimidade académica tem sido central na história da construção das disciplinas escolares. Assim, a disciplina de EF é tomada como não intelectual, não académica, não essencial, e não artística. Resumindo, Carvalho (2002), no seu livro: “Oficina do colectivo”, salienta que, “apesar do desejo de procurar preencher todas as categorias de uma *disciplina séria* (programas, estratégias e técnicas de intervenção pedagógica definidas, manuais, formação de professores a nível universitário), a EF não se instalou por completo ou em definitivo em tal categoria” (p.35).

Visto de uma perspectiva predominantemente instrucional e escolástica, a EF é periférica em relação à principal existência da escola e o professor desempenha um papel marginal. No entanto, de um ponto de vista social, distinto de uma posição académica estreita, esta situação pode estar bem longe do caso. Para o indivíduo adolescente e para os seus pares pode ser mais central para a sua existência do que as matérias académicas. No entanto,

é de salientar que a importância das actividades físicas pode ser diferente entre os dois sistemas educacionais (Básico e Secundário) (Hendry, 1975).

2.1.1. Das funções da disciplina e do papel do professor de EF

O problema da marginalidade para o indivíduo, dentro de uma organização, parece ser a aceitação e o conformismo perante a ideologia dominante da organização, sem que com isso ganhe necessariamente algum poder ou influência; ou usando mecanismos de cópia (como a pseudo-ingratidão; ou tendo uma personalidade suficientemente forte para resistir ou ignorar conflitos; ou aceitando e gostando de conflitos) e estando continuamente abaixo de um certo grau ao nível da luta de papéis (Hendry, 1975).

Em relação à periferia da EF, Carvalho (2002) explica que esta disciplina poderá ser periférica no âmbito das funções de selecção e diferenciação, mas central no quadro das funções de inclusão e de manutenção dos jovens na escola e de normalização, indispensáveis para o eficaz cumprimento dos mecanismos de distribuição e de integração social. As percepções de desigualdade sublinham o carácter periférico da EF no currículo escolar. No entanto, é-lhe reconhecida importância por outras funções que pode cumprir – socializadora, disciplinadora, compensatória – mas, o prestígio daí resultante não lhe atribui valorização idêntica à de outras disciplinas.

Hendry (1975) também afirma que a EF pode ser um útil instrumento de persuasão ou coerção; ela pode ajudar no comprometimento com os objectivos e valores da escola. Por outro lado, a EF pode causar divisão e militar contra os valores da integração. O papel do professor de EF e a sua identidade profissional podem ser cruciais para possibilitar uma terapêutica e transmitir na escola os valores sociais que a sua área encerra. Porém, estas problemáticas funções da EF podem também contribuir para outro tipo de sugestões em que o professor de EF é visto como alguém que sofre da perda de um status, de marginalidade e de um papel ambíguo na escola. No entanto, isto pode ser considerado como um relato superficial da marginalidade do professor de EF,

pois evidências empíricas mostram que o papel do professor de EF é composto por aspectos multifacetados de comportamento, estando este aspecto relacionado com as várias situações das escolas e com o contexto da educação em geral.

Um argumento central a ter em conta a favor da presença da Educação Física no conjunto das outras disciplinas, tem que ver com o facto de esta ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade. A existência da Educação Física na escola traduz a maneira como o sistema educativo olha o corpo, como o observa sob a perspectiva da sua possível importância educativa. O corpo constitui-se, assim, em oportunidade de educação e formação. Isto é, a Educação Física e o Desporto Escolar distinguem-se de outras áreas, no concernente à sua tarefa primordial, pelo facto de possibilitarem experiências a partir do corpo (Bento, 1999).

Podemos dizer que na sociedade em que vivemos hoje, o corpo constitui-se um dos seus valores fundamentais e que a sua importância tem vindo progressivamente a aumentar. Garcia (1999), no livro "Contextos da Pedagogia do Desporto" salienta a mudança como a palavra-chave da nossa sociedade, bem como uma reconfiguração da hierarquia de valores: "Inscrito nesta reconfiguração axiológica aparece o corpo como um elemento a observar atentamente enquanto valor de importância crescente. É notória a revalorização do corpo, principalmente da sua forma externa..." (p. 120).

Outros valores são referidos nesta obra como caracterizadores da nossa sociedade. Estes valores estão associados à Educação para o dever e à Educação para o prazer. Este (o prazer) é um valor cada vez mais referido pelos nossos jovens. Logo, talvez seja importante pensarmos nesta característica nas aulas de Educação Física, aplicando um princípio defendido pelo mesmo autor, que pode ser dito assim: "Devemos dar à criança (ou jovem) aquilo que ela precisa, da forma que ela mais gosta".

Neste sentido, também Pires (2001) concorda que, de um lado está a educação e o ensino para o mundo do trabalho e, do outro, a educação e o ensino para o mundo do lazer. Refere que estas são as duas faces da mesma

moeda. É aqui que a Educação Física, (que para Pires é a Educação Desportiva), ganha valor no quadro da educação dos jovens dos diversos países do mundo. Só sendo diferente, a Educação Física pode discutir de igual para igual com as restantes disciplinas na conquista do tempo curricular disponível. Não é porque é igual a elas, mas precisamente porque é diferente.

Garcia (1999) refere ainda: “O Desporto é assim, acima de tudo, uma expressão moderna da corporalidade. (...) Esta percepção do valor do corpo ao longo da história da cultura ocidental, é um tema profundamente interessante para se perceber a própria sociedade onde estamos inseridos” (p.121). Estando o corpo inevitavelmente associado ao desporto, este também terá de ser entendido à luz de uma determinada cultura. Garcia (1999) acredita na função educativa das práticas desportivas bem como no valor social e cultural do desporto e que a vertente pedagógica deste, a Educação Física, tem responsabilidades a assumir neste sentido. E para terminar citamos o autor: “Deixemos ser o desporto aquilo que sempre foi: uma actividade cultural mediatizada por um corpo biológico. Intervir no campo do desporto é transmitir cultura através do corpo. E o jogo cumpre um papel de primordial importância nesta transmissão. Reabilitar o jogo físico na escola é contribuir para a cultura, para a saúde, para a estética, para o ambiente, para a vida” (p.150 e p.151).

Do estudo de Hendry (1975), um dos mais significativos trabalhos em que a unidade de análise é o grupo de professores de EF, surgiram conclusões que importam salientar. No geral, os pontos de vista dos colegas sobre o professor de EF direccionaram-se para o facto de este possuir uma competência social orientada para a capacidade de interessar e motivar uma grande quantidade de alunos para as actividades físicas. As expectativas dos alunos relativamente ao professor de EF eram de sociável, entusiástico e de um líder no que se refere à orientação social dos alunos. Os alunos viam o professor de EF como um conselheiro, mas também estavam conscientes do seu elitismo e da sua função disciplinadora. Mais de 96% dos alunos concordaram com o papel disciplinador do professor de EF na escola, e ele também foi visto como um professor que concentrava a sua atenção nos alunos mais aptos para a EF, e demonstrando uma certa falta de compreensão

em relação aos alunos menos interessados pela disciplina. Idealmente, os alunos indicaram que desejavam compreensão, simpatia e atenção para com todos os alunos, independentemente da sua habilidade.

Neste estudo, foram também entrevistados estudantes de EF. É interessante verificar que houve muitas semelhanças encontradas nas expectativas (como a marginalidade e o elitismo) entre os estudantes de EF e os professores de EF. É notório como a sua própria experiência na escola, que foi de sucesso nas aulas de EF, pode ser importante para a prática do seu futuro papel de professor de EF. Portanto, parece-nos revelador o facto de existir uma espécie de “ciclo vicioso”, um processo de socialização, em que se vão assimilando os modelos enquanto alunos de EF, e posteriormente, reproduzidos enquanto professores de EF, sem que aparentemente, pouco ou nada contribua para quebrar esse ciclo.

O autor acima citado faz referência a estudos, nomeadamente de Hargreaves, que demonstraram que uma elevada percentagem de estudantes candidatos aos cursos de EF têm notas idênticas aos alunos candidatos a outras áreas. Parece claro que, é a natureza da área e os valores que lhe são atribuídos na escola que influenciam o prestígio e a colocam como uma área marginal, e não as qualidades do professor que ocupa aquela posição particular. Assim, as interpretações e julgamentos do professor de EF em relação à sua situação social podem estar baseados na sua própria posição ideológica, assim como nas definições do seu papel pessoal. Nas escolas secundárias, onde o papel dos professores é, na generalidade, mais especializado, a ênfase social na EF parece estar a desenvolver-se. Aqui, o professor desempenhará um papel mais difuso do que os “colegas da sala de aula”. No entanto, como vantagem da natureza informal do seu papel, os professores de EF podem obter discernimentos relativamente às sub-culturas dos alunos, não acessíveis aos outros professores e podem frequentemente “funcionar” como mediadores não oficiais entre a burocracia da escola e a cultura dos alunos.

O estudo de Hendry (1975) concluiu que os professores de EF vêem esta função (socializadora) como central na sua posição ideológica e de acordo com o seu próprio conceito de papel. A função desta “matéria marginal” pode estar a mudar, ao mesmo tempo que os aspectos sociais e terapêuticos do sistema escolar se tornam mais importantes. Paradoxalmente, o perigo pode estar no facto de o professor de EF aderir aos valores dos colegas: na tentativa de se identificarem com os “colegas da sala de aula”, ele está a reforçar a competição e o elitismo, e a negligenciar a possibilidade de assumir um “papel de conselheiro” entre os alunos e de promover uma maior integração educacional. Num clima de mudança, no entanto, estas ambiguidades do papel podem ser removidas, deste modo, permitir-se-á ao professor de EF estabilizar uma identidade profissional mais bem definida, com menos marginalidade no seu papel.

Na opinião de Blázquez Sánchez (2004), no âmbito das funções da Educação Física (EF) no futuro, é necessário uma mudança como um imperativo de adaptação às exigências sociais. As práticas corporais crescem e modificam-se como motivo de consumo naquilo em que se converteu a actividade física. Isso gera uma alteração da percepção na sociedade; o exercício físico tem actualmente um status e um papel a desenvolver substancialmente diferente daquele que desempenhava há alguns anos atrás. Os nossos alunos esperam uma EF de acordo com os novos tempos. A nós, cabe-nos não permanecer cegos e ajudar a que se produza esta regeneração no nosso âmbito. Neste sentido, os professores de EF devem estar dispostos a modificar estratégias e didácticas em consonância com as intenções de uma EF de hoje.

Vários são os autores que têm vindo a apontar críticas à disciplina de Educação Física, por sentirem que esta não está a corresponder positivamente, quer às expectativas dos alunos, quer às expectativas dos próprios professores. Gustavo Pires (2001) critica a Educação Física por esta não ter tido a capacidade de mudar e adaptar-se às novas realidades sociais e culturais que têm vindo a organizar a sociedade dos nossos dias.

Em resumo, importa salientar que os alunos vivem estímulos diversos que afectam a sua atitude face à actividade física e que diferem notavelmente dos enfoques actuais da EF. É necessário, portanto, ajustar as propostas de actividades a estas novas inquietudes. Os conteúdos da EF devem adaptar-se às realidades do envolvimento donde se desenvolve a acção. É imprescindível uma leitura cultural e ambiental para conseguir que a aprendizagem seja significativa. O futuro da nossa profissão vai sofrer mudanças radicais em relação à sua função e consideração social. Tanto os centros de formação inicial como as políticas de formação contínua deverão realizar uma oferta em consonância com as exigências do nosso tempo (Blázquez Sánchez, 2004).

2.1.2. Elementos fundamentais para a imagem da EF na escola

2.1.2.1. O Director/Conselho Executivo e a Interacção na sala dos professores

Embora haja diferenças claras entre os professores de EF e os colegas da sala de aula, o professor de EF pode ter necessidade de um alinhamento em termos de valores. A hierarquia do prestígio e as interacções diárias na sala dos professores faz com que os outros professores definam a importância dos papéis. Investigações recentes mostraram que nesta base, o professor de EF leccionaria um curriculum estreito e aderiria a uma ideologia elitista. Depois, o director tem de ser considerado. O director não faz parte da organização informal do conjunto dos professores – ele mantém uma distância social para reter a sua autoridade. Para este fim, ele tentará dar a impressão de imparcialidade e de facto, põe em prática as suas obrigações mandatárias para atingir estes fins. Claramente, na comunidade escolar o director pode ser um forte definidor de papéis, porque frequentemente, as pressões vêm de indivíduos situados a uma grande distância psicológica da pessoa, e não daqueles que estão mais próximos. Como consequência, as opiniões do Director podem afectar fortemente o papel do professor de EF. Os aspectos interpessoais do papel e as capacidades sociais do professor “especialista” parecem ser cruciais para a sua sobrevivência (Hendry, 1975).

No estudo realizado por este autor, as expectativas dos directores em relação à EF revelaram marginalidade e atribuíram-lhe uma função disciplinadora dentro da escola. Os directores consideraram que o professor de EF era um professor habilitado, com uma influência no desenvolvimento social dos alunos e, relacionado com isto, uma influência disciplinadora na escola. Ainda assim, os directores reforçaram a questão da marginalidade da EF, ao concordarem com a ideia de que os professores de EF têm menos responsabilidade que os outros. Apesar de os directores terem indicado que eram imparciais no relacionamento com todos os professores, os professores de EF sentiram um forte sentido de baixo status e de marginalidade relativamente à sua área.

O estudo atrás referido focou também, a questão dos professores estarem mais afastados da sala dos professores, por motivos relacionados com as suas responsabilidades ao nível do treino das equipas desportivas dos clubes extra-curriculares, preparação de encontros desportivos, justificando desta maneira, a sua indisponibilidade para conviver com os colegas na sala dos professores.

No entanto, foi salientado que as diferenças nos professores de EF, o vestuário, e mesmo os padrões de comportamento dos professores de EF resulta numa espécie de "alienação" em relação aos outros professores. Estes factores podem contribuir para o "rótulo" de que o papel do professor de EF é periférico, marginal e não sério. Este rótulo pode ser explicado pelo facto de o envolvimento social ser definido pelos actores envolvidos e as grandes componentes destas definições são situações típicas encontradas, conjuntos de regras sociais que são seguidas e reforçadas pela interacção com os outros.

Como exemplo de como o director de uma escola pode ser crucial na influência que exerce sobre o grupo de EF, queremos salientar o estudo de caso de Carvalho (2002). No trabalho desenvolvido por este autor, os professores tinham um aliado, o director da escola, cuja perspectiva era a de uma lógica de escola como serviço de cultura e socialização, mantendo uma boa relação com o professorado, com a administração escolar e com o exterior.

É de salientar que o director desempenhou um papel fundamental na valorização da EF. Na sua escola não se encontraria uma hierarquia das disciplinas definida pela dicotomia académico - não académico, talvez devido à sua trajectória pessoal, ligada às artes, ao relevo que dava aos métodos da escola activa e à organização pelos centros de interesse; sendo que a hierarquização convencional das disciplinas escolares constituíra um dos seus antigos alvos de crítica. A valorização das actividades ligadas à EF tinha lugar de destaque; essa valorização da EF por parte do director objectivava-se de diferentes modos: no espaço escolar, preenchido com materiais desportivos; através das relações interpessoais, pela percepção da sua abertura a propostas e ideias dos professores de EF e a igualdade de tratamento face às outras disciplinas e aos professores de outras disciplinas; na rápida resposta a solicitações de equipamentos ou materiais para o exercício docente; na extensão das actividades co-curriculares de EF e desportos; na surpresa daqueles cuja experiência anterior noutras escolas havia deixado marcas de discriminação directa.

É de salientar também que, neste caso, o director era uma pessoa sensível às artes, em que a EF fazia parte de um conjunto de actividades de expressão, pelo que não só valorizava as actividades organizadas pelo grupo de EF como também outras, como exposições de trabalhos manuais, concertos, etc. Este director revelou também outra faceta do seu instinto estratégico, ao construir visibilidade, audibilidade e legibilidade, projectando a escola e as suas actividades para o exterior.

Numa altura em que não havia concursos de professores, estes eram recrutados pelos responsáveis das escolas, após auscultação das opiniões dos professores efectivos e posteriormente, através de entrevista. Nesta escola, o director conseguia recrutar pessoas identificadas como competentes no campo da EF e do Desporto; ao incorporar pessoas com orientações diversas e com um capital social relevante, alargava o leque de actividades escolares ligadas à EF e ao desporto, fazendo desta, uma escola bastante cobiçada por novos professores. Na época (antes de 1974), este director era aceite quer nos meios da *oposição* ao regime, como nos da *situação*; dividia-se entre o valor da

disciplina e da responsabilidade do chefe e o da liberdade e da abertura democrática nas relações humanas; exercia a autoridade sem autoritarismo. Sobressaía o seu compromisso entre o ideal pedagógico e o pragmatismo, assim como o superior interesse pelo aluno e a obtenção de uma imprescindível notoriedade da escola. Notou-se a sua coerência na administração da disciplina e o seu recurso tanto a prémios como a castigos.

Também Rovegno e Bandhauer (1997) salientaram que o apoio administrativo e um relacionamento positivo com os colegas parecem ser dois factores de extrema importância no empenho e satisfação dos professores de EF na escola. Nomeadamente, o apoio do director, objectivado no apoio financeiro para a aquisição de equipamento, na resolução de problemas de horários, no encorajamento, no respeito e no apoio emocional, ajuda o professor na busca da inovação.

2.1.2.2. O Contexto Escolar e a Personalidade do professor de EF

De uma forma geral, a investigação tende a descrever como os professores de EF são marginalizados e atrofiados pelos seus contextos escolares (Rovegno e Bandhauer, 1997). Não há dúvida que muitos professores de EF estão insatisfeitos, sentem-se impotentes e enfrentam esmagadoras barreiras e condições horríveis. No entanto, Rovegno e Bandhauer (1997) desenvolveram um estudo que pretende, pelo contrário, mostrar como determinados contextos ou culturas escolares podem influenciar positivamente o comportamento e o empenho dos professores de EF face à marginalidade.

Os diferentes contextos nos quais os professores de EF trabalham podem influenciar a forma como estes percebem o seu trabalho e pode melhorar ou inibir a sua habilidade na sua profissão (O'Connor & Macdonald, 2002).

Já vimos como a figura do director ou o apoio administrativo e o relacionamento positivo que os professores de EF estabelecem na sala dos

professores com os outros colegas influenciam o trabalho do grupo e a imagem desta disciplina na escola.

O contexto de uma escola, para além de incluir os aspectos já citados, também inclui outros como por exemplo, a estabilidade dos professores nessa escola, a forma como estão estruturados os horários dos professores e o tempo que eles dispõem para trabalharem em conjunto. Neste âmbito, o trabalho de Carvalho (2002) revelou que a realização de projectos por um grupo disciplinar depende, em grande medida, da estabilidade dos professores na escola. Na escola onde se realizou o estudo, era natural que o chamado “núcleo-duro” de professores efectivos manifestasse maior disposição para a acção colectiva. Ficou também evidente que, para além do tempo, os horários são também condicionadores das oportunidades para a interacção, uma vez que a sua estrutura em termos de turnos provoca algum desencontro entre os professores. Fullan e Hargreaves (2001) salientam também que o tempo é um factor determinante na qualidade de ensino. O facto de existirem pequenos intervalos de tempo no horário dos professores para estes trabalharem em conjunto fora da sala de aula pode contribuir de forma significativa para a qualidade do ensino e para o aperfeiçoamento, o que não quer dizer que, por si só, seja garantia para que se caminhe no sentido da colegialidade.

Por outro lado, o estudo de Carvalho (2002) revelou que o tempo de permanência na escola conduz a classificações de “professores da casa” (p. 244) e “professores de passagem” (p.244), cuja diferenciação se expressa através de diferentes atribuições e competências. A inclusão dos novos professores implicava um tempo de prova, findo o qual se traçava o destino a dar às relações com o novo elemento e ao seu lugar no seio das relações existentes.

O estudo de Hendry (1975) faz referência a um aspecto importante também a ter em conta, que é a personalidade dos professores de EF, mostrando-os como sendo estáveis, sociáveis, entusiásticos, porém, agressivos, autoritários, orientados para o alcance de resultados e com uma certa falta de sensibilidade social. É possível que indivíduos com estas

características procurem um certo grupo de situações e desejem dominá-las, embora de um modo amistoso, como com os alunos; porém, mostrando submissão perante grupos mais poderosos como os directores. O que se sugere aqui é que o temperamento do professor de EF proporciona-lhe certos mecanismos para resolver o contexto social do seu papel. O professor de EF “precisa” de: ser amistoso na sala dos professores para “ganhar” ou conseguir ajuda profissional; estar em conformidade com os desejos dos superiores para ganhar privilégios profissionais; alcançar vitórias desportivas para manter prestígio, por isso, ele dedica muito do seu tempo extra-curricular a este aspecto. Assim, ele deve ser visto como um “estratega” profissional e um “camaleão” a nível psicológico. O contexto social influencia a personalidade. É possível sugerir que o professor de EF responde apropriadamente, diferenciando os diferentes papéis na escola, apresentando diferentes facetas da sua personalidade em função de cada caso.

Uma interacção de vários factores, tanto contextuais como pessoais, forma a identidade do professor/treinador. Estes factores constituem uma “dialéctica” na qual cada factor forma e é formado pelo outro (O’Connor & Macdonald, 2002).

2.1.3. Satisfação e Insatisfação profissional.

Nias (1981) desenvolveu um trabalho importante no estudo da satisfação e insatisfação profissional do professor. Esta autora contrapõe um estudo conduzido por Herzberg (1966), incluindo engenheiros e contabilistas de Pittsburg, no qual se chegou à conclusão que as causas da satisfação profissional eram substancialmente diferentes das da insatisfação profissional. A satisfação profissional parecia ser intrínseca à natureza do trabalho e era expressa em termos de conquistas, reconhecimento, responsabilidade, avanços e o próprio trabalho em si. Por contraste, a insatisfação profissional derivava principalmente do contexto em que o trabalho era realizado (a política e a administração, supervisão, relações interpessoais, condições de salário). Assim, a remoção de um elemento de insatisfação, através por ex., o aumento

do salário, era um factor “higiénico” porque funcionava como um preventor da insatisfação, mas não era considerado um elemento de satisfação.

A perspectiva de Herzberg, que refere que uma pessoa no seu trabalho consegue distinguir perfeitamente entre o trabalho propriamente dito e os factores contextuais que o afectam, perde, em grande parte, o seu sentido quando aplicada ao ensino. Para os professores, o “trabalho propriamente dito”, inclui o seu envolvimento na escola como um sistema social que inclui as suas interacções com os colegas e com os alunos.

Nias (1981), ao desenvolver um estudo com professores do ensino primário, entrevistando-os e observando-os em cerca de 100 escolas, pretendeu clarificar o entendimento sobre os sentimentos dos professores. A versão “dois factores” de Herzberg, foi considerada demasiado simples para analisar o ensino. A “falta de satisfação” (a ausência de elementos de satisfação) parece ser também uma componente activa da insatisfação, especialmente quando a expectativa de receber elementos de satisfação era apontada como sendo a principal razão para ser professor. Neste sentido, e diferentemente de Herzberg, Nias (1981) faz uma distinção entre “elementos de insatisfação”, “dissatisfiers” (p. 236), (isto é, factores extrínsecos ao trabalho que causam insatisfação profissional) e “elementos de negação da satisfação”, “negative satisfiers” (p. 236), (isto é, factores intrínsecos ao trabalho propriamente dito, os quais não contribuem para a insatisfação, mas sim para uma ausência de satisfação). Portanto, aspectos como a política e a administração e a relação entre os colegas, que no mundo empresarial são vistos como elementos do contexto, no ensino são vistos como intrínsecos ao trabalho dos professores.

Neste estudo, os “elementos de satisfação” dos professores emergem como aqueles aspectos do ensino que resultam não só da resposta às suas próprias necessidades, mas também na extensão de uma variedade de capacidades e qualidades.

Assim, Nias identificou três grupos de elementos de satisfação/insatisfação. Os “satisfiers” (p.239), que são os factores que

provocam satisfação profissional nos professores, como por ex., “o gostar de crianças”, “o estar com crianças”, “a atmosfera alegre da sala de aula”, “a gratidão e o apoio dos pais”, “necessidade de amar e ser amado”, “o afecto e a preocupação pelos alunos”, “o ser apreciado pelos colegas e superiores”, “a sensação de poder que o ensino dá” e a “necessidade de se sentir competente”. Até aqui, parece existir consistência com a definição de Herzberg, que atribui aos “satisfiers” (p. 236), “elementos de satisfação”, causas que têm que ver com o trabalho propriamente dito e, em particular, com as oportunidades de alcançar conquistas pessoais, reconhecimento e crescimento.

Neste âmbito, Hargreaves (1998) refere que as maiores satisfações que se retiram do ensino na escola elementar encontram-se, por regra, não no salário, no prestígio ou nas promoções, mas antes nas alegrias e satisfações retiradas do acto de se cuidar de crianças e de se trabalhar com elas. Os professores que participaram neste estudo falaram largamente do prazer de estarem “com os miúdos” (p. 194). Para estes professores, o ensino dava-lhes imensa satisfação. Algumas das suas respostas foram: “um trabalho maravilhoso” e “por vezes penso que me pagam demais” (p. 195).

Hargreaves (1998) faz questão de salientar que estas recompensas intrínsecas do ensino são vitais para a manutenção do sentido de individualidade e de cuidado – preocupação com os outros e de ligação a eles, (conforme foi referido no capítulo 1.1.2. deste trabalho), de valor e de mérito profissional dos professores. Também na opinião deste autor, a privação de oportunidades de expressão da independência e de tomada de iniciativas, (por exemplo, através da imposição de requisitos ligados ao trabalho em equipa e à colaboração), podem provocar nos professores descontentamento e insatisfação.

Voltando ao trabalho de Nias (1981), quase um quarto dos entrevistados se referiu a factores externos como propiciadores de satisfação profissional, como por ex., “as férias”, “não ter de trabalhar arduamente”, “a camaradagem proporcionada pelo pessoal não docente”, e especificamente, para as

mulheres, as escolas são capazes de proporcionar um ambiente de trabalho agradável e satisfatório, elementos fundamentais para a sua satisfação profissional.

Em segundo lugar, os “**negative satisfiers**” (p. 241), que são aspectos do ensino que surgem como insatisfatórios, frustrantes ou antipáticos. Estes foram mais variados e mais numerosos que os anteriores. A maioria das coisas que os professores não gostavam não eram, nos termos de Herzberg, factores extrínsecos, mas relacionados com o trabalho com os alunos (portanto, intrínsecos). De facto, quase metade dos professores referiu que, por vezes sentiu que não estava a ensinar bem, principalmente quando os alunos não faziam progressos, ou quando o número exagerado de alunos impedia a atenção individualizada necessária a cada aluno. Alguns apontaram também, a falta de apoio dos pais dos alunos como uma fonte de insatisfação profissional.

A falta de condições das escolas foi também considerada uma fonte de insatisfação, como a administração deficiente, comunicação pobre, falta de coordenação ou empenhamento no trabalho por parte dos colegas e a falta de objectivos claros ou a estrutura necessária para os alcançar.

Por outro lado, a falta de estimulação intelectual e de desafio pessoal foi referida como fonte de insatisfação profissional. A propósito desta insatisfação, O'Connor e Macdonald (2002) num estudo com profissionais de EF sobre o conflito entre ensinar e treinar, referem que a falta de pressão para melhorar a EF e a falta de desafios de instrução explicam por que os professores procuram a auto-valorização e o desafio noutras áreas como o treino, revelando-se a experiência de treinador, um elemento de satisfação profissional, seja em actividades extra-curriculares ou noutras. Oportunidades como o estabelecimento de relações mais próximas entre professor/aluno, proporcionadas por um ambiente menos formal como os treinos, constituem um elemento de diversidade apontado por estes entrevistados, o qual teve um impacto favorável na sua satisfação profissional. No entanto, teorias recentes referem que uma adequada separação temporal e espacial é essencial para o

cumprimento dos dois papéis. Este estudo contribuiu para um aumento da apreciação da complexidade do trabalho dos professores.

O terceiro grupo refere-se aos “dissatisfiers” (p. 243), fontes de insatisfação, que são claramente contextuais, coincidindo também com a definição de Herzberg. Neste grupo, os professores incluíram exemplos relacionados com escolas socialmente antipáticas. Referiram características dos colegas como a mesquinhez, a antipatia, o baixo nível de formação do pessoal não docente como as principais fontes de insatisfação profissional. A este grupo pertence também a falta de condições físicas do local de trabalho. Como conclusão, muitos dos comentários relacionaram-se com o acto de ensinar propriamente dito. Mesmo aqueles que pareciam descrever o envolvimento social no qual o ensino se desenrola, pareceram importantes para os professores por causa do seu efeito na sala de aula. Em resumo, os factores que nas outras ocupações estão relacionados com o contexto da profissão, parece que na educação estão relacionados com a natureza do trabalho propriamente dito. Parece mesmo que o stress referenciado pelos professores é provocado pelo conflito entre o empenhamento na profissão e as inadequações das suas escolas como organizações, e não pela natureza da profissão propriamente dita.

Na opinião de Nias (1981) , muitas das frustrações que os professores sofrem surgem da perpetuação da falsa noção de que a profissão de professor envolve somente a relação com os alunos.

Muitos dos factores que foram vistos como extrínsecos ao trabalho do professor deverão, talvez, ser considerados como intrínsecos. Condições como a estrutura da carreira, salário e condições físicas são realmente ambientais. Estes são “dissatisfiers” (p.245), factores extrínsecos que influenciam a satisfação profissional, mas no sentido em que uma melhoria a esse nível, não faz necessariamente aumentar a satisfação profissional.

Outros factores como a administração deficiente, colegas antipáticos, falta de participação no acordo de meios e fins, comunicação pobre, devem ser vistos como “negative satisfiers”, factores que influenciam negativamente a

satisfação profissional. O melhoramento ao nível destes factores facilita o bom ensino e faz aumentar o nível de satisfação profissional, independentemente dos factores extrínsecos.

A questão da marginalidade da EF tem sido identificada como um tema que tem um efeito negativo na habilidade do professor de EF para oferecer qualidade nos programas de instrução, na sua satisfação profissional e na sua motivação (Rovegno e Bandhauer, 1997).

3. METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

3.1. Propósito do Estudo e Eixos da problemática

As questões relacionadas com o *status* da EF e o papel do professor de EF na escola mereceram a atenção de vários autores. Como exemplo e como precursor, destacamos o trabalho de Hendry (1975) sobre a marginalidade da EF e sobre o papel do professor de EF. Os resultados deste estudo atribuem ao papel do professor de EF uma diversidade de expectativas, como sejam promover o interesse dos alunos pelas actividades físicas, socializar, disciplinar os alunos ou promover o prestígio da escola através das equipas desportivas.

A legitimidade da disciplina de EF na escola constitui um ponto sensível na vida profissional do professor de EF, que muitas vezes se confronta com situações de discriminação em relação aos professores de outras disciplinas.

Acreditamos que a forma como um grupo de professores de EF trabalha e se organiza numa determinada escola, bem como as relações que este mantém (ou não) com o Conselho Executivo e com os restantes professores influencia a imagem da EF nessa escola.

O propósito deste estudo consiste em compreender os processos de organização e analisar a existência de relações de colegialidade em dois grupos de professores de EF, de duas escolas diferentes, uma básica e outra secundária, bem como analisar as relações que estes estabelecem com os restantes colegas e em especial, com o Conselho Executivo. Partiremos da experiência vivida dos professores e através dos seus testemunhos, tentaremos também descobrir de que forma é que eles percebem a imagem da EF na sua escola. A opinião dos presidentes dos Conselhos Executivos de cada escola em relação à disciplina e ao trabalho dos professores de EF, contribuirá para aprofundar o conhecimento acerca da dinâmica desse grupo disciplinar e também da imagem que projecta.

Estudos sobre a colegialidade entre professores de vários níveis de ensino podem ser encontrados na literatura, mas ao nível do grupo de EF isso já não acontece, tal como nos diz Carvalho (2002): "Como o grupo de disciplina

só recentemente tem vindo a merecer atenção como objecto de estudo pela investigação educacional, não surpreende que pouquíssimos estudos sobre a EF os tenham tomado como unidades de análise ou que tenham questionado o seu papel na gestão da definição da disciplina e do seu estatuto nas escolas.” (p.15).

Neste âmbito, constitui uma excepção o trabalho do autor referido: “Oficina do Colectivo”, cuja perspectiva de abordagem consideramos muitíssimo interessante, por se aproximar bastante de algumas das nossas preocupações e intenções do presente estudo.

No estudo de Carvalho, o grupo de EF é visto como uma arena política, na qual a obtenção e a distribuição de recursos e a criação de sentidos são características centrais e interrelacionadas. Na opinião deste autor, claramente, o que se disputa não são apenas recursos, mas também a definição e o controlo acerca do que são os professores de EF, o que é a EF como disciplina escolar e como deve ser ensinada.

Estas questões são, de alguma forma, abordadas no nosso estudo, no âmbito da análise das relações Grupo-Conselho Executivo.

Em resumo, os grandes eixos de construção deste estudo foram:

- O grupo de EF, ao estabelecer entre si relações de colegialidade origina um crescimento para o grupo e para a imagem que projecta na escola onde lecciona;

- As relações de colegialidade ou as interacções que possam existir entre o grupo de EF e os restantes professores, no sentido de uma boa integração com estes, influencia o conceito e a imagem que os outros professores têm da EF;

- A figura do Presidente do Conselho Executivo, as suas opiniões e a sua postura face ao grupo e à disciplina de EF constitui um forte influenciador do trabalho dos professores de EF.

3.2. Métodos e Procedimentos

A intenção deste estudo visa a compreensão e análise das relações de colegialidade intra-grupo de EF e as relações deste com a escola, em particular, com o Conselho Executivo. Como consequência tentar-se-á perceber de que modo é que estas relações influenciam o trabalho destes professores, bem como é que percebem a imagem da EF que projectam na escola.

Para a concretização desta intenção justifica-se a adopção de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e a organização do estudo de acordo com um formato de estudo de casos.

A adopção de uma metodologia qualitativa justifica-se, pois o interesse está direccionado para a compreensão das perspectivas individuais de um determinado grupo, mais do que para uma análise estatística (Bell, 2002). Na opinião de Carmo e Ferreira (1998), em investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização.

De acordo com Lessard-Hébert et. al. (1990), o estudo de casos reúne as seguintes características: o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado. De acordo com estes autores, no estudo de casos o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior.

Um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos. Cada organização tem as suas características únicas e específicas. O investigador procura identificá-las, bem como expor o modo como elas afectam a implementação de sistemas e influenciam o funcionamento de uma organização. É de salientar, portanto, que o objectivo do estudo de casos não é a generalização, mas sim a compreensão profunda de um caso particular (Bell, 2002).

Neste sentido, procura-se reunir informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação (Lessard-Hébert et. al., 1990). Nestes estudos, o importante é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para que um professor que trabalhe numa situação semelhante possa relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo (Bell, 2002).

As questões relacionadas com a constituição da amostra num estudo de casos devem orientar-se por critérios relevantes, fundados nos propósitos do estudo; devem ser “representativas” para o fenómeno em consideração; devem permitir aceder a uma riqueza de informação que permita investigar o fenómeno em profundidade (Patton, 1990).

Este é, portanto, um estudo de natureza descritiva e exploratória.

3.3. Caracterização da Amostra

Esta pesquisa compreende dois estudos de caso, tomando como unidade de análise os grupos de professores de EF de duas escolas do grande Porto, uma do ensino básico e outra do ensino secundário. São informantes dos estudos os professores dos referidos grupos, bem como os presidentes dos Conselhos Executivos das respectivas escolas.

Assim, tendo como base o contexto específico de cada escola, nele incluídos o grupo de professores de EF e o presidente do CE, pretende-se compreender e analisar não só, as relações de colegialidade e os processos de organização existentes intra-grupo disciplinar de EF, mas também as relações entre este grupo e o presidente do CE da escola e, em que medida a imagem da EF (percebida pelos entrevistados) é influenciada por estes factores nesse contexto escolar.

O facto de se constituírem dois estudos de caso permite uma análise cruzada, procurando temas comuns, contrastes ou simplesmente descobrindo convergências entre os casos (Lessard-Hébert et. al., 1990).

A selecção destes dois casos teve como base, à partida, dois critérios: o critério da reputação e o critério da acessibilidade. De facto, inicialmente, procuravam-se escolas que tivessem criado sinais de prestígio reconhecidos quer nas escolas, quer fora delas. Estes sinais foram procurados em função das informações que se obtinham entre professores de EF. Mas, para além deste, o critério de acessibilidade teve aqui um peso fundamental. Na realidade, os contactos sociais existentes com um professor de cada escola estudada facilitaram todo o processo, na medida em que existindo uma base de confiança mínima e um elo de ligação entre o exterior e o interior das escolas, isso facilitou a entrada de “um estranho” no “território privado” do grupo disciplinar. Sabemos que nem sempre é bem vista a presença de um elemento “de fora” num grupo que, ainda por cima, quer investigar e “embrenhar-se” das opiniões e experiências vividas pelos seus elementos. É de salientar, que por causa dessa desconfiança, uma escola que inicialmente se mostrou algo receptiva, recusou posteriormente a nossa proposta, alegando que não estava interessada em participar num estudo deste tipo.

Logicamente, tendo como “passaporte” o contacto com um dos elementos do grupo, foi mais fácil, através da ajuda deste, “invadir” a privacidade do grupo e ganhar o mínimo de confiança que permitisse o mais possível, a resposta sincera às questões colocadas. Este acabou por ser, sem dúvida, o critério mais importante para a selecção das escolas. No entanto, e relativamente à escola secundária, tivemos informações de que aquela seria uma escola em que o grupo era constituído por bons profissionais e que possuía núcleos de estágio quer do ISMAI quer da FCDEF, parecendo-nos portanto, um terreno fértil em termos de experiências e conhecimentos para a investigação. Em relação à escola básica, também tivemos conhecimento que o grupo realizava muitas actividades para os alunos e que o desporto escolar era uma das suas maiores apostas. Um grupo de EF com estas características sugeria pelo menos, dinamismo, e esta era com certeza uma das qualidades que procurávamos encontrar.

Assim, o grupo de EF da escola básica é constituído por 6 professores efectivos, 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Uma das professoras está

destacada nesta escola. O presidente do Conselho Executivo é do sexo feminino, tem 54 anos, 29 anos de serviço e desempenha o cargo na escola há cerca de 11 anos. A sua formação inicial foi na área de Farmácia.

O grupo de EF da escola secundária é constituído por 6 professores efectivos, todos do sexo masculino e dois núcleos de estágio, um do ISMAI, com 3 elementos do sexo feminino e outro da FCDEF com 3 elementos do sexo masculino. O presidente do Conselho Executivo é do sexo masculino, tem 54 anos, 30 anos de serviço e desempenha aquele cargo há 16 anos. A sua formação inicial foi na área do Português, Latim e Grego.

De acordo com o Quadro 3.1., podemos verificar que nas duas escolas, não contando com os estagiários, todos possuem para cima de 10 anos de serviço, à excepção de um elemento da escola básica, que só tem 2 anos de experiência docente, mas tem 10 anos de experiência profissional na coordenação do desporto ao nível autárquico.

Todos os professores possuem formação superior, mesmo os que inicialmente eram bacharéis ou equiparados, completaram posteriormente a sua formação, fazendo a sua licenciatura ou na ESE ou no ISEF. A média de idades dos professores da escola básica é de 44, tendo o mais novo 34 e o mais velho 54. Na escola secundária a média de idades é 34,36. A média de idades dos estagiários é de 23,4 e a média de idades dos professores efectivos é de 43,5, tendo o mais novo 35 anos e o mais velho 50 anos.

É de referir também que, ao nível dos anos de permanência na escola, a escola básica tem dois elementos que estão a leccionar pela primeira vez naquela escola, enquanto que os restantes elementos do grupo têm entre 4 a 10 anos de serviço naquele estabelecimento escolar.

Na escola secundária, à excepção dos estagiários, que se encontram pela primeira vez a leccionar naquela escola, os restantes professores têm entre 4 a 18 anos de serviço naquele estabelecimento de ensino. No entanto, dois professores (SecP e SecF), interromperam o seu trabalho nesta escola por 1 e 2/3 anos, respectivamente, por se encontrarem destacados, mas

regressaram este ano à “sua” escola, completando um total de 16 anos no caso do primeiro e de 17 anos, no caso do segundo.

Quadro 3.1. - Caracterização da Amostra

Escolas	Elementos	Anos de serviço	Anos na escola	Cargos	Formação inicial	Idade	Sexo
Escola Básica	BásCoord.	10	7	Professor	ISEF/FCDEF	34	Masc
	BásA	16	1	Professor	ISEF/FCDEF	39	Fem
	BásB	2	1	Professor	ISEF/FCDEF	35	Fem
	BásC	32	10	Desporto Escolar	ESE	55	Fem
	BásD	30	4	Professor	ISEF/FCDEF	54	Masc
	BásE	18	6	Departamento	ISEF/FCDEF	47	Masc
Escola Secundária	SecCoord.	16	4	Departamento	ISEF/FCDEF	43	Masc
	SecF	28	17	Professor	ESE	50	Masc
	SecG	23	18	Orient. Estágio	ISEF/FCDEF	49	Masc
	SecH	0	1	Estagiária	ISMAI	23	Fem
	SecI	0	1	Estagiária	ISMAI	22	Fem
	SecJ	0	1	Estagiária	ISMAI	23	Fem
	SecL	12	6	Professor	ISEF/FCDEF	35	Masc
	SecM	0	1	Estagiário	ISEF/FCDEF	25	Masc
	SecN	0	1	Estagiário	ISEF/FCDEF	24	Masc
	SecO	17	8	Orient. Estágio	ISEF/FCDEF	41	Masc
	SecP	19	16	Professor	ISEF/FCDEF	43	Masc

Escola Básica - Média de idades: **44** (Valor mais alto: 55; valor mais baixo: 34)

Escola Secundária - Média de idades: **34.36** (Valor mais alto: 50; valor mais baixo: 22)

3.4. Condições de Realização do estudo

O acesso aos grupos de professores e aos estabelecimentos de ensino processou-se através de sucessivos contactos informais, primeiro com um professor de cada escola e a partir destes, com os respectivos Conselhos Executivos. O papel destes professores revelou-se fundamental: a forma como estes estabeleceram o contacto entre quem investigava e os restantes elementos foi muito importante para a obtenção do acordo do CE em facilitar a circulação e a disponibilização de salas para a realização das entrevistas, assim como a facilitação do uso de documentação dos grupos e das escolas,

nomeadamente, o material dos dossiers dos grupos e os projectos curriculares das escolas.

Os propósitos do estudo foram explicados aos professores. No caso da escola básica foi possível participar numa das suas reuniões de grupo e aí, expor as linhas do trabalho. No caso da escola secundária, essa explicação foi sendo feita, em primeiro lugar, pelo professor que estabeleceu o elo de ligação entre nós e os colegas e, posteriormente, através de contactos pessoais e telefónicos, foi sendo mostrada a disponibilidade para participarem no estudo.

É de salientar que a resposta positiva dos professores e dos presidentes dos CE surgiu depois de bem explicitados os propósitos e interesses da pesquisa; e depois de, logicamente, serem garantidos o anonimato dos professores e das escolas e a confidencialidade dos dados recolhidos. A partir desse momento, foram disponibilizados todos os contactos telefónicos e marcadas as entrevistas. Sentimos que, a partir deste ponto, estavam lançadas as sementes da confiança e da discrição nas relações que se iriam estabelecer com todos os professores.

Gostaríamos de salientar, no entanto, que a receptividade ao estudo da parte da presidente do CE da escola básica não foi tão notória, como a do presidente do CE da escola secundária, que se mostrou, desde logo, receptivo e curioso acerca do trabalho. A postura demonstrada pela presidente do CE da escola básica, deu-nos a ideia de ligeiro incómodo e alguma resistência, nomeadamente para se disponibilizar para a entrevista. Este comportamento acabou por ser suavizado pelas explicações pormenorizadas que recebeu sobre o trabalho e principalmente, pela garantia de anonimato e confidencialidade dos dados.

3.5. Recolha de Dados e *Instrumentarium*

A propósito do estudo de caso, Bell (2002) refere que, apesar das entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído. Na realidade, as técnicas de recolha de informação seleccionadas devem ser aquelas que se adequam à tarefa.

Os dados foram basicamente recolhidos através de entrevistas estruturadas de resposta aberta, aplicadas aos professores e aos presidentes dos CE das escolas e através da recolha de documentos complementares julgados relevantes para o estudo, como por exemplo, material do dossier do grupo de EF, como planos de actividades, planificação, etc.

A entrevista estruturada de resposta aberta pode ser considerada como um inquérito que toma uma forma oral (Bell, 2002; Léssard-Hébert et. al., 1994). Assim, de uma forma geral, a ordem das questões manteve-se durante as entrevistas. No entanto, houve também espaço para o aprofundamento de certas questões ou dúvidas que surgiam das respostas dos entrevistados. Apesar de se manter a estrutura da entrevista, os entrevistados tinham algum “espaço de manobra” para exporem as suas opiniões e reflexões. Neste âmbito, constatamos com alguma surpresa que, uma boa parte dos professores, depois de se descontraírem, demonstrava uma grande “necessidade de falar e de desabafar”, de “pensar em voz alta”, quando o tema em questão lhe suscitava maior interesse. No entanto, a preocupação do entrevistador era a de que não houvesse um afastamento das questões centrais, daí a entrevista estruturada surgir como uma ajuda importante. É aconselhado ao entrevistador inexperiente (como é o caso) utilizar o formato estruturado (Bell, 2002).

Na literatura encontramos várias referências às vantagens e desvantagens da entrevista. Bell (2002) refere que a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade, contrariamente com o que se passa com o questionário de respostas fechadas. Esta autora salienta: “A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.” (p.118).

Em relação às desvantagens, (Bell 2002) refere o elevado tempo que as entrevistas consomem, bem como o facto de estas serem bastante subjectivas, havendo o perigo de parcialidade. Esta autora refere também, que apesar de tudo, “podemos obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos.” (p.118).

As entrevistas aos professores compreenderam dois tipos de questões: as questões de experiência/comportamento, (com o objectivo de obter descrições de experiências, comportamentos, acções, actividades ou ocorrências) e as questões de opinião/valor (com o objectivo de fazer emergir intenções, concepções, propósitos e valores dos entrevistados). O guião das entrevistas foi organizado de acordo com 4 áreas de inquirição: A – Imagem da EF na Escola; B – Comunicação, Partilha e Relacionamento Interpessoal; C – Planificação e D – Reuniões. A escolha das áreas de inquirição obedeceu ao pressuposto de que para se compreender as relações que se estabelecem num grupo é necessário compreender e descobrir a natureza dessas relações no contexto específico onde se desenrolam. Nesse sentido, a compreensão das relações existentes no seio do grupo, quer em termos de trabalho propriamente dito, quer em termos das relações interpessoais, assim como as relações do grupo com o CE surgiu como fundamental, tanto do ponto de vista dos professores, como do ponto de vista do Presidente do órgão executivo da escola. Deste modo, foram basicamente colocadas aos professores questões respeitantes às relações e ao trabalho do grupo, assim como questões que procuraram descobrir que imagem a EF transmite naqueles contextos particulares.

Dada a centralidade da figura do director da escola, neste caso do presidente do CE, reconhecida a partir da revisão da literatura e confirmada através das entrevistas aos professores, pareceu relevante aprofundar o conhecimento das suas ideias e práticas. Seguindo esta linha de pensamento, a entrevista ao presidente do CE das escolas teve como principal propósito conhecer as suas opiniões sobre a EF, sobre o trabalho dos professores que leccionam esta disciplina e sobre a importância que lhe atribui na formação do indivíduo. Realizou-se somente uma entrevista por elemento.

Antes da gravação áudio dos testemunhos, recolheram-se dados do tipo biográfico relativos a cada entrevistado. A duração das entrevistas foi muito variável, entre 20 a 60 minutos. À excepção de uma entrevista, decorreram todas em espaços das escolas em questão, acordados com os inquiridos – salas de aula, gabinete de EF e outros – tendo-se obtido a privacidade

necessária. Somente uma das entrevistas (um elemento da escola básica) foi realizada num espaço exterior à escola – num outro local de trabalho desse elemento.

Após as gravações, as entrevistas foram transcritas e processadas para computador. Procurou-se respeitar o máximo possível o discurso oral e a sua gramaticalidade própria. Os textos resultantes da transcrição das entrevistas foram formatados na modalidade “Só texto” para serem introduzidos no programa de análise de dados qualitativos NVivo 2.

3.6. Procedimentos de Análise de Dados

Nas investigações qualitativas, cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio “método” em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes. Portanto, os métodos e procedimentos de análise afiguram-se múltiplos (Albarello et. al., 1997). Estes autores asseguram que esta multiplicidade não é ilegítima, pois as metodologias qualitativas apresentam muitas vezes a particularidade de serem indutivas, pelo menos parcialmente. O trabalho indutivo, o vaivém constante entre as questões de partida, a recolha e o tratamento dos dados são particularmente importantes quando a análise qualitativa é encarada numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade, e não tanto numa óptica de verificação ou de teste de uma teoria ou hipóteses preexistentes.

A operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevistas consiste fundamentalmente em descobrir “categorias”, isto é, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. A seguir, o objectivo será construir um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes (Albarello et. al., 1997).

Numa primeira fase do trabalho - e segundo Miles e Huberman (1984; citados por Lessard-Hébert et. al., 1994) - o conjunto de informação recolhida é submetida a procedimentos de redução, vistos como processos de selecção,

de simplificação, de abstracção e de transformação. Sobre as transcrições das entrevistas foram aplicados instrumentos de segmentação e codificação. O programa informático NVivo2 assistiu ao processo de selecção de trechos dos discursos dos professores, codificando-os em primeiras categorias em função das áreas de inquirição. Destas categorias surgiram, posteriormente outras, reduzindo-se e organizando-se a informação ao nível da temática e, eventualmente, da sub-temática. O desenvolvimento da grelha de codificação teve como base as questões centrais da investigação, isto é, a Colegialidade ou as Relações Colegiais entre os professores de EF (Intra-Grupo) e as Relações Colegiais entre o Grupo-Escola foram o ponto de partida. Os Obstáculos e os Facilitadores da colegialidade surgiram como foco principal de interesse, tanto ao nível das relações Intra-grupo como nas relações Grupo-Escola. O Quadro 3.2. mostra as categorias de análise dos dados.

As fases seguintes - dando continuidade às recomendações dos autores atrás referidos – foram a apresentação (organização) dos dados, que consiste em resumir, condensar e em seguida, organizar, estruturar ou decompor em factores. Por último, apresentar relações ou estruturas daí resultantes.

Esta operação de resumir, foi feita após serem “encaixados” os trechos do texto das entrevistas nas categorias da grelha de codificação.

Por último, e ainda de acordo com os mesmos autores, a terceira fase da análise dos dados é a Interpretação/Verificação, que consiste na atribuição de significados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos.

De acordo com Graça et. al. (2004), e em jeito de resumo, a análise dos dados recolhidos das entrevistas estruturadas de resposta aberta, nos dois casos estudados, desenvolveu-se em dois passos fundamentais. O primeiro passo foi uma análise dedutiva, na qual o texto dos discursos dos professores sofreu uma filtração ou redução, resultando numa “arrumação” do material em grandes temas (“Obstáculos e Facilitadores à colegialidade intra-grupo e grupo-escola”). O segundo passo teve como propósito uma análise indutiva, a qual, partindo dos grandes temas encontrados inicialmente, resultou numa nova

selecção e filtração da informação até serem formados “nós” mais “apertados” que levaram à formação de subcategorias (como por ex., “Falta de tempo/disponibilidade para reunir”; “Conflitos interpessoais”, “Falta de apoio do CE”, etc) . Após este trabalho, foram apresentados os dados e, posteriormente procedeu-se à comparação entre os casos, na procura de semelhanças e de diferenças.

Quadro 3.2. – Categorias de análise dos dados das entrevistas aos professores

Definição de Categorias de Análise dos Dados		
Categoria central: "Viver a escola" - os professores distinguem-se pela sua maneira particular de viverem (ou não) a escola.		
Escola Básica/Escola Secundária		
Relações de Colegialidade		
Obstáculos	Facilitadores	
Intra-grupo	Falta de tempo para reunir	Organização de projectos em comum
	Separação por turnos	Predisposição para o diálogo/partilha
	Conflitos interpessoais	Boa relação com o CE
	Competição pelos cargos	Presença dos estagiários
	Dificuldade em entrar na cultura do grupo	Boas condições para a EF
	Responsabilidades exteriores à escola	"Gostar do que se faz" (relacionado com a categoria central)
	Presença dos estagiários	
	Falta de apoio do CE	
	Falta de partilha	
	Falta de solidariedade	
	Diferentes concepções sobre a EF e a escola (relacionado com a categoria central)	
	Formação Académica	
	Idade	
Grupo-Escola	Falta de apoio do CE	Frequentar a sala dos professores
	Mau ambiente na sala dos professores	Personalidade específica (simpatia/capacidade de comunicação)
	Preconceitos relativamente à EF	Presença dos estagiários
	Distância física entre os espaços da EF e o resto da escola	Realização de actividades para os alunos
		Boa relação com o CE
	"Anos de casa"	

No que diz respeito à análise das entrevistas dos presidentes dos conselhos executivos das escolas, o Quadro 3.3. mostra as categorias de análise dos seus discursos:

Quadro 3.3. Categorias de análise dos dados das entrevistas aos presidentes dos Conselhos Executivos

Entrevistas aos presidentes dos Conselhos Executivos		
Escola Básica/Escola Secundária		
Categorias de Análise		
Importância e Funções da EF na Escola	Influência do CE no grupo de EF	Críticas ao trabalho do grupo de EF

Interessa-nos uma análise das opiniões dos presidentes do CE fundamentalmente ao nível destas três áreas: Que importância é que atribui à EF relativamente às outras disciplinas e que funções desempenha esta disciplina na escola/educação; De que forma é que o Conselho Executivo e, em particular, a figura do presidente pode influenciar o grupo de EF e Que críticas é que o presidente do CE faz ao trabalho dos professores e o que melhoraria no grupo de EF.

4. ESCOLA BÁSICA

4. Escola Básica

4.1. Caracterização da escola

Esta é uma escola que existe há onze anos e possui cerca de 600 alunos. Está situada numa zona periférica da cidade do Porto, de nível sócio-económico baixo, cuja população apresenta actualmente elevadas taxas de desemprego, especialmente em dois bairros municipais. Esta constitui uma informação relevante para caracterizar o tipo de alunos deste estabelecimento de ensino, e interpretar os seus comportamentos, valores e motivações.

Podemos considerar que esta é uma escola com bons espaços para a EF, pois possui um ginásio/pavilhão moderno, bem equipado e com bons espaços exteriores para a prática das modalidades colectivas e do atletismo. É de referir, que o pavilhão desportivo possui uma sala interna destinada a actividades audiovisuais.

Em termos de aspectos positivos gostaríamos de salientar os funcionários, cuja simpatia sobressaiu quando, por várias vezes, nos dirigimos à escola e nos fizeram sentir bem recebidos.

A escola pareceu-nos agradável, limpa e, de certa forma, convidativa.

O aspecto mais negativo, e contrastando com a simpatia demonstrada pelos funcionários, foi alguma antipatia e altivez evidenciada pela presidente do conselho executivo quando a ela nos dirigimos pela primeira vez. O certo é que depois de, numa primeira fase, termos simpatizado com a escola pelos motivos já referidos, este primeiro encontro com a presidente do conselho executivo, “deitou por terra” qualquer desejo remoto de fazer parte do corpo docente daquele estabelecimento de ensino. No entanto, aquando da entrevista a este elemento, a primeira imagem suavizou-se um pouco, talvez pelo facto de termos podido conversar numa altura menos agitada, que correspondeu à época não lectiva.

4.2. Caracterização do grupo de EF

A reestruturação das disciplinas em departamentos, exigida pelo Ministério da Educação, originou grande debate e argumentação entre os professores das várias escolas. A disciplina de EF nesta escola está sozinha num departamento único, isto é, não faz parte de nenhum departamento em conjunto com outras disciplinas, como acontece noutras escolas, em que por ex., a EF está com Educação Musical ou com Educação Tecnológica. Esta situação, apesar de ter sido pacífica, irá mudar no próximo ano lectivo devido a imperativos do Ministério da Educação, que obriga a junção com outras disciplinas. Pelo que constatámos, o facto de terem conseguido “estar sozinhos” num departamento agradou à maioria dos professores de EF.

Este grupo de EF, apesar de constituído somente por seis professores, consegue imprimir muito dinamismo à escola. De facto, a nível do Desporto Escolar ofereceu aos alunos a prática de 4 modalidades: ténis, patinagem, voleibol feminino e basquetebol masculino. De salientar os bons resultados obtidos nestas modalidades, nomeadamente, a participação nos Campeonatos Nacionais de Ténis.

O seu plano anual de actividades é bem demonstrativo da quantidade de projectos e iniciativas que desenvolvem com os alunos. Para além das actividades do desporto escolar já referidas, ao longo deste ano lectivo (2003/2004) foram promovidas e organizadas as seguintes actividades: “Corta-Mato Escolar (Nov.); Corrida de Orientação (Mar.); Dia do Atletismo (Mai.); Torneios inter-turmas de Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol e Corfebol realizados ao longo dos três períodos; Torneio de Badmington (3º período); Peddy-paper em colaboração com o departamento de Matemática e Línguas Estrangeiras (3º período); promoveram (através de um contacto do coordenador de departamento e com a colaboração do departamento de Ciências) a ida à escola de uma Unidade Móvel de Saúde da Universidade Fernando Pessoa – Medicina Dentária, com o objectivo de fazer um rastreio dentário aos alunos do 2º ciclo.

Para além destas actividades gostaríamos de salientar que o departamento de EF apresentou um projecto, que foi aprovado em Conselho Pedagógico e que serviu como linha orientadora do Projecto Curricular de Escola. Neste projecto encontravam-se várias propostas de actividades a serem realizadas durante o ano 2003/2004, no âmbito da comemoração do Ano Europeu da Educação pelo Desporto, Ano Olímpico e Campeonato Europeu. Pareceu-nos um projecto muito pertinente, que promovia uma série de iniciativas e actividades a serem desenvolvidas nos vários conselhos de turma com a ajuda, se solicitada, dos professores de EF.

De acordo com os dados recolhidos, este grupo de professores demonstra uma preocupação central em desenvolver bastantes actividades desportivas para os alunos, reconhecendo no Desporto e na disciplina de EF, uma função muito importante para o crescimento e desenvolvimento pessoal dos alunos.

4.3. Relações intra-grupo – caracterização

O Quadro 4.1., refere-se à caracterização das relações intra-grupo. Procedemos a este respeito a uma análise a dois níveis: ao nível do ambiente de trabalho - dos seus processos organizacionais - e ao nível do relacionamento interpessoal.

Quadro 4.1. – Níveis de caracterização das relações intra-grupo

Caracterização das Relações Intra-grupo	
Percepções sobre o ambiente de trabalho (processos organizacionais)	Percepções sobre o relacionamento interpessoal

Como ponto prévio, gostaríamos de salientar que as opiniões do coordenador de departamento, nos parecem um pouco mais optimistas do que as dos outros professores, talvez por se sentir mais responsável pelo trabalho do grupo e, dessa forma, sentir que ao caracterizá-lo, está também a auto-avaliar-se. Outro aspecto importante a considerar neste grupo é a existência de duas professoras que estão a leccionar pela primeira vez na escola. Quase sempre as suas opiniões são um pouco desviantes em relação ao resto do grupo, em especial uma delas (BásA).

Assim, começaremos pela opinião do coordenador de departamento desta escola, a qual sugere que o grupo funciona bem, tanto ao nível do ambiente de trabalho (processos organizacionais), como ao nível do relacionamento interpessoal:

E como acho que temos um bom relacionamento, boas trocas de informação uns com os outros, que não há esses problemas de quem tem mais formação ou menos formação, de quem é mais velho ou mais novo, quem é homem ou é mulher, eu acho que nesse aspecto estamos todos em plano de igualdade, temos todos muito respeito... eu acho que há respeito e portanto há grande liberdade, também o funcionamento e a actividade de cada um é muito prezada e a opinião de cada um. (BásCoord.).

De facto, as opiniões de todos os elementos do grupo, à excepção de um, convergem nesse sentido, levando-nos a aceitar a ideia de que este grupo tem uma imagem positiva sobre si próprio, em grande parte por acreditar que reúne as qualidades de um grupo trabalhador e empenhado com os alunos e com a escola. A este respeito, os professores referiram:

É um grupo que trabalha bem, são bons profissionais, a ideia que eu tenho deles é essa, são pessoas empenhadas, pessoas que se preocupam bastante com os alunos e com o desenvolvimento dos alunos e a aprendizagem dos alunos. (BásE);

Eu gosto do grupo. Damo-nos bem, apoiamo-nos uns aos outros, conversamos sobre algumas questões que surgem pontualmente ou regularmente e acho que é um grupo saudável. Eu gosto do grupo. (BásB);

Acho que é um bom grupo, acho que todas as pessoas são empenhadas, pronto, e tem-se trabalhado... e as pessoas que vieram de novo...Acho que já há uma tradição aqui no grupo de um trabalho em conjunto, não há... pronto, temos tentado sempre coordenarmo-nos bem e os que têm chegado também se têm integrado no grupo. É bom. Sim, só nos encontramos para trabalhar, mas a nível de trabalho é bom. Temos tido sempre um bom relacionamento entre nós. (BásC);

A minha imagem!... É positiva... não será brilhante mas ... Acho que é normal, não existe... é normal. (BásD);

A imagem é boa, positiva. (BásCoord.).

Um dos elementos refere que inicialmente teve uma imagem positiva do grupo, mas que agora mudou de opinião:

Inicialmente fiquei com uma imagem muito positiva quando cheguei aqui (...) mas acho que não há... muita dinâmica, havia de haver mais reuniões, as pessoas falarem mais (...). Eu não tive no início dificuldades, achei que o grupo funcionava bem e que ia ser uma coisa bastante gratificante, tem sido exactamente ao contrário. Não é... se calhar também estou a utilizar palavras muito negativas, porque... criei uma expectativa muito boa e agora as expectativas não são tão boas como aquelas que eu criei. Quando é ao contrário, acaba por ser mais positivo. A nível de grupo, o grupo não é tão unido como inicialmente julguei, é muito distante, cada um trabalha para si... (BásA)

É assumido um trabalho mínimo colectivo e depois cada um faz a sua planificação:

(...) na parte do planeamento das actividades e a parte dos currículos em si, a decisão dos currículos e do que é que vamos abordar ao longo dos anos e tal... isso fazemos de uma forma colectiva. A parte individual engloba mais tempo que a colectiva (...) trabalhamos em grupo, discutimos ideias em conjunto, aplicamo-las também muitas vezes, em conjunto. (BásE);

E o que acontece de facto, é que nós marcamos as linhas gerais, mas depois cada um faz o seu trabalho à sua vontade, não é? E às vezes, não seguimos mesmo as mesmas linhas, não é? (BásC);

Reunião de grupo para..., portanto... conversamos..., digamos, de programação... e depois a planificação, digamos que, é feita no início do ano e muitas vezes também integrada no plano de actividades da escola, não é? Portanto, tem que haver uma certa junção... Mas é dado aos professores uma certa liberdade em termos... há uma programação, não é? Mas não é exigido que todos abordem os conteúdos da mesma forma, não é? Portanto, os conteúdos existem, são para ser cumpridos, mas a abordagem não tem necessariamente que ser feita da mesma forma, portanto, a partir daí, há uma certa individualidade na actuação. (BásD);

A planificação anual é aqui conversada. Fazemos a planificação em conjunto. Fazemos em conjunto até para que haja uma certa continuidade entre 2º e 3º ciclo. (BásCoord.);

A planificação já estava feita. Eles utilizaram a mesma planificação do ano passado. (BásA).

Ao nível do ambiente de trabalho, algumas das respostas evidenciam a existência de uma espécie de “núcleo duro”, uma “cultura do grupo” constituída por formas de estar e de trabalhar (incluindo distribuição de tarefas), já muito assumida pelos “professores da casa”, que de certa forma, provoca algum choque para quem chega, como é o caso das duas professoras “novas na casa”. Uma dessas professoras enfatiza esta ideia de uma forma muito peculiar:

Não há distribuição de tarefas. O trabalho estava feito. Aliás, é uma das coisas que eu fiquei surpreendida, porque eu estou habituada a disponibilizar-me para trabalhar. As actividades não têm que ser todas planificadas pela X. Ela é a coordenadora do desporto escolar, não tem que ser! Ela está como coordenadora, portanto, só que ela assumiu... O Y faz toda a parte também de... assumem... quando nós aqui chegámos... eu não me sinto... tudo feito, cheguei aqui estava tudo feito! Há uma pessoa que assume e depois as coisas são muito... devia haver mais reuniões (...). Eu tenho a mesma responsabilidade que o grupo no trabalho. Se eu me disponibilizo... se eu digo, se eu sempre estive aberta... porque se ela quisesse descentralizar essa responsabilidade, descentralizava! Facilmente. (Mas achas que isso aqui na escola já está implícito? A

responsabilidade, tens aquele cargo tens de...) Está, está. É uma das coisas que eu já me apercebi. E o próprio grupo já assume isso! "Isso já está com a pessoa responsável, isso já está com o professor que é responsável!" – Eu não tenho nada a ver com isso! (BásA).

Mas os outros professores assumem essa organização naturalmente, como uma das obrigações inerentes aos cargos que possuem:

O grupo tem um corpo fixo que já trabalha há uns anos junto, e esse grupo fixo, digamos, assegura de alguma forma a manutenção do estado de coisas ao longo dos anos. Assegura a programação, a realização dos torneios inter-turmas... enfim, isso tem vindo a ser seguido regularmente. Depois há alguns professores que entram e saem, ano após ano, e pronto... e como não se sentem vinculados à escola de alguma forma, estão de passagem, não é?... Isso não quer dizer que não se empenhem, não é?... Mas acontecerá com uns, mais que outros, isso é normal, não é? (...) É assim, ele é diferente porque há o coordenador, que tem uma maior responsabilidade, há depois uma outra coordenadora do desporto escolar, que tem uma responsabilidade ainda mais específica nesta área, há depois os professores dos diferentes grupos-equipa, que também têm uma responsabilidade e depois há também professores a quem estão destinadas horas para assistir aos torneios inter-turmas, portanto, para estarem presentes. Toda essa responsabilidade está diluída, não é? Conforme as atribuições... conforme os cargos que ocupam, não é?. (BásD).

No caso, o coordenador do departamento faz muito do trabalho, ou o coordenador do desporto escolar, são as pessoas que têm maior intervenção. Esses 2 acima de tudo têm maior intervenção. (BásE).

Normalmente discutimos isso... pronto, já há um trabalho anterior, não é? Que se vai seguindo, se há opiniões discute-se em grupo, se há opiniões diferentes acrescentam-se ou não e a coisa vai rolando. (Portanto, não são distribuídas nenhuma tarefas...) Sim, depois quem põe por escrito, normalmente, é o coordenador de departamento, pronto. (BásC)

A forma como a escola está organizada, assim como as questões relativas à avaliação dos professores são aspectos que influenciam o trabalho dos docentes. Isto está relacionado com as responsabilidades acrescidas dos que possuem cargos, como por ex., o de coordenador de departamento. Neste caso, o coordenador como “tem de dar a cara” no Conselho Pedagógico, sente que a obrigação de fazer o trabalho está inevitavelmente ligada a ele:

Por um lado, tanto faz ler como não ler, que as pessoas progridem na mesma e são avaliadas na mesma, o resultado, na prática, vai dar ao mesmo. A cara tem que ser eu, que sou o coordenador, sou eu que tenho de responder no Conselho Pedagógico. Eu é que tenho de dizer qualquer coisa, não é? E por outro lado, só até certo ponto é que eu posso “obrigar” as pessoas a fazer e a ler, não é? . (BásCoord.).

A partilha de experiências faz-se mais entre subgrupos do que em reuniões, porque é quando se proporciona o contacto, muitas vezes por questões de horário. O trabalho individual é na opinião de um dos elementos novos na escola (BásA), o que mais prevalece. O outro elemento novo na escola (BásB) também manifesta vontade de ter mais reuniões para se sentir “mais dentro dos assuntos”:

(...) às vezes há dúvidas sobre uma coisa ou outra, eu por ex., falo às vezes com o Y, aconteceu-me este ano por ex., mudar um conteúdo que estava previsto no 1º período e troquei-o para o 2º, troquei por questões que eu achei que era melhor fazer, não houve problema, foi uma adaptação no fundo, da planificação que eu a fiz individualmente, mas não tirei nenhum conteúdo, só troquei. (...) não entro no trabalho das pessoas sem mo pedirem, mas se me colocarem alguma questão, quem sou eu para não responder? (BásE).

Com aqueles com que eu estou de manhã é mais fácil, porque eu tenho horário basicamente de manhã, nem que seja nos intervalos, vou discutindo, vou falando, vamos... aí é mais fácil! Mas não é fácil abarcar o grupo todo. (BásCoord.).

O individual, sem dúvida. Cada um trabalha para si, dá as suas aulas, raramente se discute ideias. (...) estou mais sobre a tarde. Não se discute ideias, nem sei o que estão a fazer, nem deixam de fazer... – “Faz

o que quiseres, planifica da forma como quiseres”, a partir daí eu fiz a minha própria planificação. (BásA).

(...) é certo que dadas as actividades, tem que haver trabalho colectivo, não é? E nós temos de estar... depois temos o desporto escolar, também temos de, constantemente com a coordenadora, coordenar isso, as actividades também se não houver coordenação também não há hipótese que elas se singrem. Portanto, tem de haver alguma coordenação, mas sinceramente, acho que devia haver mais, ou então, talvez por eu ser nova, estou com sede de saber e de conhecimento e por isso estou constantemente a puxar de uns e de outros, pronto, não em grupo, mas de uma forma mais individual. (BásB);

Eu acho que o trabalho individual, temos muito respeitinho por ele, quer dizer, dentro do que achamos que é razoável?... Os professores têm a máxima liberdade de trabalhar nas aulas, não interferimos nesse aspecto. (BásCoord.).

Outros referem a existência de um equilíbrio entre os dois tipos de trabalho:

(...) tem que se empenhar no trabalho individual para participar nesse trabalho em grupo, não é? Não podem ser 2 coisas distintas, tem que haver uma conjugação. (No vosso grupo em concreto, achas que existem os 2 da mesma forma?) Acho que sim”. (BásB);

(Qual é que utilizarão mais?) Talvez 50%... Acho que sim. Acho que é meio por meio. (BásD).

Partimos do trabalho colectivo para o trabalho individual. Acho que cada um faz o seu em casa, é um bocado individual e colectivo. (BásE)

As opiniões sobre a existência de partilha de experiências não coincidem. A opinião do coordenador de departamento é ilustrativa:

Por acaso acho que uma das coisas giras que há aqui nesta escola é que todos entre nós trocamos experiências, trocamos informação, quando um vai a uma coisa diz, traz, ensina, por ex., aprendeu um jogo que achou giro, ensina. Um sabe mais de determinada área e traz, explica aos outros quando queremos arrancar, isso aí acho que funciona bem, isso

aí é um dos aspectos que funciona bem nesta escola. (...) quando vamos a acções de formação tentamos ir a coisas, buscar coisas novas, eu acho que aí o grupo funciona e partilha bastante, eu acho, quer dizer, se calhar os outros têm outra opinião. (BásCoord.).

Talvez este discurso venha de encontro à nossa opinião inicial, que o coordenador terá alguma tendência para dar respostas mais favoráveis. No entanto, pensamos também que esta situação se deve ao facto de, por questões de horário, se criem mais oportunidades de partilha entre duas ou três pessoas, criando estas, eventualmente, a ilusão de que existe uma partilha no grupo todo.

O grupo parece funcionar na base do diálogo e quando não há acordo, resolvem por votação.

E quando não há consenso há maiorias. E foi assim que eu o resolvi, portanto, 4 contra 2... e ainda não sei a opinião do 3º, de uma outra pessoa, mas à priori, sabia que havia 4 votos a favor e fui comunicar à pessoa o que é que se passava. Normalmente as coisas são faladas nas reuniões ou então quando se encontram. Muitas vezes, já tardias, porque esta situação já devia ter sido resolvida antes de se começar, por ex., o torneio. Os exemplos que estou a dar é tudo através das actividades e através de uma planificação, que para mim, não foi bem elaborada. (...) Eu normalmente resolvo-as falando com as pessoas. (BásA).

Ao nível do relacionamento interpessoal, quando as opiniões divergem estão, normalmente abertos à discussão saudável, também porque sentem que, apesar de tudo têm um bom relacionamento interpessoal, baseado essencialmente no respeito mútuo. Não parece existir, portanto, conflitos graves entre os vários elementos, como também não parece haver relações de amizade estreitas entre eles. Só se encontram para trabalhar:

(...) nós tentamos sempre questionar bastante aquilo que nós fazemos... Não temos tido problema de maior, ninguém ficou chateado com ninguém. Discute-se ideias, às vezes são discussões..., não são discussões acesas, são no sentido de cada um ter a sua opinião argumentando aquilo que pensa, e há argumentações de outras pessoas

e..., mas tenta-se de alguma forma, sempre resolver... e tem-se, pelo menos até agora, tem-se conseguido resolver... às vezes, melhor ou pior, quanto mais não seja pelo cansaço... às vezes tem que ficar assim não é? (BásE);

(...) temos tido sempre um bom relacionamento entre nós. (...) E resolvemos falando, discutimos. (BásC).

Damo-nos bem, apoiamo-nos uns aos outros, conversamos sobre algumas questões que surgem pontualmente ou regularmente e acho que é um grupo saudável. (BásB).

Do que foi exposto, podemos concluir que, de uma forma geral o grupo tem um relacionamento interpessoal razoável. Das duas professoras novas na escola, parece-nos que uma delas sente alguma frustração relativamente às práticas já “institucionalizadas” do grupo, por não concordar com elas e também por sentir necessidade de uma maior participação nas decisões do mesmo. Por outro lado, a outra professora nova na escola, apesar de não concordar a 100% com o grupo, e de só ter 2 anos de prática docente, sente-se um pouco mais integrada, sentindo apoio dos colegas no esclarecimento de dúvidas. É de salientar que, o facto de ter apresentado um projecto inovador e interessante logo no início do ano, o qual foi aprovado pelo grupo, deu “mostras” das suas capacidades de intervenção e, dessa forma, terá garantido o seu “lugar” no grupo.

O Quadro 4.1.1. apresenta, de forma resumida, a caracterização das relações intra-grupo.

Quadro 4.1.1. – Resumo da caracterização das relações intra-grupo

Caracterização das Relações Intra-grupo	
Percepções sobre o ambiente de trabalho (processos organizacionais)	Percepções sobre o relacionamento interpessoal
- Os professores consideram que são um grupo que trabalha bem, interessado e empenhado e, que se	- Todos os professores consideram que têm um bom relacionamento interpessoal. Quando há divergências

<p>preocupa em realizar muitas actividades para os alunos. Este aspecto contribui para que todos, à excepção de um professor, considerem que transmitem uma imagem positiva na escola. Exceptuando o trabalho de preparação e organização das actividades para os alunos, que é fundamentalmente colectivo, ao nível da planificação prevalece o trabalho individual. A distribuição de tarefas cumpre-se em função dos cargos que os professores ocupam e em função dos “anos de casa”.</p>	<p>de opinião, estão abertos ao diálogo e, quando é necessário, resolvem as questões mais polémicas através do sistema de votação. Não existem grandes conflitos no grupo, parecendo relacionar-se na base do respeito mútuo, independentemente das preferências pessoais.</p>
--	--

4.3.1. Relações intra-grupo – Obstáculos

Neste processo de vaivém de análise dos dados foi ficando perceptível que do estudo das relações de colegialidade intra-grupo surgia constantemente a referência a factores que dificultavam a acção conjunta do grupo de EF; a esses factores decidimos denominar de “Obstáculos” à colegialidade, na medida em que a impedem, dificultam ou diminuem.

De acordo com o Quadro 4.2. podemos verificar que tipos de Obstáculos foram encontrados nas relações de colegialidade intra-grupo da escola básica.

Quadro 4.2. – Referências de Obstáculos à Colegialidade Intra-Grupo

	Obstáculos	Nº de Ref.
Escola Básica	Falta de apoio do CE	6
	Falta de tempo/disponibilidade para reunir	5
	Responsabilidades exteriores (familiares ou profissionais)	4
	Separação por turnos (manhã/tarde)	3
	Existência de um “núcleo duro”/ dificuldade em penetrar na cultura	2
	Trabalho no plano teórico	1

Falta de apoio do CE

É de salientar que todos os professores referiram a falta de apoio do conselho executivo, em particular da presidente, como um forte obstáculo às relações intra-grupo, na medida em que não sentem o seu trabalho apreciado ou valorizado. Todos os professores se referiram à falta de entendimento entre o grupo de EF e a Presidente do CE, materializada na dificuldade que sentem em comunicar com este elemento, quer para tratar de assuntos relativos às necessidades de material para a EF e para o Desporto Escolar, quer para outros assuntos relativos à disciplina. Esta falta de apoio, associada à falta de abertura e à dificuldade de diálogo é um obstáculo evidente para as relações grupo-escola (como aprofundaremos mais à frente), mas também pode influenciar o trabalho do grupo propriamente dito, uma vez que pode contribuir para a desmotivação, frustração e insatisfação profissional dos professores de EF. A falta de apoio da presidente do CE em relação ao grupo de EF, na opinião dos professores, reflecte-se também no facto de nunca marcar presença, ou enviar alguém que a represente, nas actividades realizadas pelo grupo, contrariamente ao que acontece em relação a outros departamentos disciplinares, conforme foi referido nas entrevistas.

Portanto, o comportamento da Presidente do CE desagradou, em graus diferentes, a todos os professores de EF. Eis algumas respostas ilustrativas deste sentimento:

Eu acho que um dos maiores problemas que tem havido tem sido a não identificação... o não reconhecimento por parte do Conselho Executivo (CE) do trabalho que o grupo tem feito. Trabalhamos quase em autonomia e... porque há algum bloqueio por parte do CE das actividades que nós desenvolvemos e tem-se sentido que quando nós vamos lá pedir alguma coisa, há pouca receptividade por parte do CE às tarefas que nós fazemos. Isso deriva muitas vezes em questões concretas no que diz respeito à aquisição de material, aquilo que nós pedimos nunca é respondido na totalidade, há sempre cortes naquilo que nós pedimos. (BásE);

Acho que nem sabem o que é a EF! Não sabem. É a minha opinião! Nem sabem porque é que existe EF na escola! Eu acho que quem está à frente de uma escola deve saber a importância de cada disciplina! Não sabem o que é a EF! É a minha opinião! Portanto, a partir daí está tudo dito. (BásA);

O que é certo é que fazemos as actividades e as pessoas responsáveis, estou a falar individualmente no Conselho Executivo, nunca aparecem. Ao contrário do que eu vejo noutras actividades que não são de Educação Física, há presença sempre de alguém. E portanto, isso poderá dizer-me alguma coisa. Agora, nós fazemos imensas actividades e sinceramente, não vejo lá as pessoas. (BásB);

O principal problema que temos já há uns anos é a falta de apoio da presidente do CE.. (...) Nós dantes tínhamos o X, que estava no CE, sempre nos deu apoio... esta, a presidente, era assessora, mas eu praticamente nunca falava com ela porque ela teve sempre este ar arrogante... era tudo com o X, o X deixou de ser presidente... e então comecei a ter que tratar com ela, mas é o mínimo... Ela, à partida, qualquer coisa que se apresente, ela diz logo que não. Mas não tem razões nenhuma para isso, nem ela apresenta razões,... é... sei lá! (BásC);

(...) não haverá uma... uma... eu não diria colaboração,... identificação do Conselho Executivo com o grupo, portanto, não há uma... uma ligação perfeita; a começar até pela parte de gestão de material, ou seja, o material, enquanto que nas outras escolas o coordenador do material é um professor de Educação Física, isso aqui não acontece! O coordenador é um elemento do Conselho Directivo que gere... compra o material. (BásD);

(...) eu acho que da parte do CE não somos muito bem tratados". (...) acho que temos um papel bastante grande nesta escola, que não é talvez, devidamente apreciado pelo CE. Isso é a impressão que eu tenho, que depois se reflecte também no relacionamento que tem connosco, não é..., pronto, podia ser melhor. (BásCoord.).

Falta de tempo/disponibilidade para reunir:

A falta de tempo para reunir é também um obstáculo apontado por todos, à excepção de um professor (BásD), que considera que o número de reuniões está dentro da “normalidade”. As respostas sugerem que a dificuldade para reunir está também no facto de terem de encontrar uma hora que convenha a toda a gente, e mesmo quando isso acontece, outras responsabilidades, familiares ou outras, sobrepõem-se à reunião. Quatro professores fizeram referência a este facto (BásA; BásB; BásCoord.; e BásD). Sente-se, da parte dos dois elementos novos na escola (BásA e BásB), a necessidade de haver mais diálogo e mais reuniões ou que estas fossem maiores. Quando respondem à questão: “Qual a sua opinião relativamente ao tempo disponível para reunirem e trabalharem?”, as respostas dos professores revelam que este é um obstáculo importante para o trabalho conjunto:

Acho que é pouco. Acho que é sempre muito à pressa. Dependendo das alturas... mas normalmente, as reuniões regulares do ano lectivo são um bocado a correr. (BásE);

É muito pouco, é nenhum. Eu chego lá e... não se discute. E depois... porque há um que tem sempre que fazer, há um que... porque as pessoas têm filhos, têm consultas...; Acho que temos muito pouco tempo! Reunimos muito poucas vezes, acho que reunimos muito poucas vezes! (...) havia de haver mais reuniões, as pessoas falarem mais (...). (BásA);

(...) eu penso que é preciso mais diálogo ; a única observação que eu faço é que as reuniões deviam de ser maiores. Relativamente às reuniões, acho que dado essas situações “eu tenho que sair às tantas horas”, “eu tenho que sair...”, a determinada altura a gente está a conversar um tema e sai um... depois conversa outro tema, sai outro, desmotiva completamente, não é? Mas espero que o futuro seja diferente. (BásB);

Seria óptimo se houvesse mais tempo para reunir, logicamente. Podia haver uma coordenação muito maior, porque o que acontece é que nós fazemos 1 reunião ou 2 por período, e é sempre a correr, porque há

muita coisa a tratar e a questão da coordenação acaba por ser muito pouca. (BásC);

Na falta de disponibilidade estão subjacentes algumas responsabilidades ao nível da família.

Responsabilidades exteriores (familiares ou profissionais):

(...) o que acontece é que as reuniões são ao fim da tarde, não é? E, por uma razão ou por outra, as pessoas têm sempre, ou uma desculpa para levar o filho ao médico, ou uma desculpa para... tem um problema qualquer no carro ou... na prática está tudo sempre com pressa e... despachar. (BásCoord.);

(...) às vezes... existe um bocadinho de pressa... mas isso tem a ver mais com aquelas necessidades familiares, ou porque o meu filho está não sei quê..." (...) (Mas acham que precisavam de mais tempo para reunir ou não?) *Não, as coisas, digamos, fluem normalmente.* (BásD).

Uma das professoras novas na escola (BásA) sente a falta de diálogo, decorrente das poucas reuniões existentes, como o principal obstáculo no grupo:

É falta de diálogo..., perdermos mais tempo, estarmos mais tempo juntos, é precisamente o grande problema. Para discutir ideias e para as coisas depois, quando se avança para uma actividade, as coisas irem minimamente organizadas, toda a gente sabe o que é que vai fazer (...).

Este elemento (BásA) considera que a diferença de postura que existe entre si e os colegas, se deve às diferentes formas de "viver a escola", subentendendo-se que incluída nesta noção está também a partilha de responsabilidades:

(...) aliás, eu gosto imenso de viver a escola, não consigo viver a escola só dando aulas, gosto de viver a escola, se dizem que está tudo feito, se por várias vezes, "- Olha precisas... - Não, está tudo feito!", se eu inclusive faço telefonemas... "- Não está tudo feito! - Não é preciso nada!", É problema dele, eu não quero também estar a interferir, passar por cima

de ninguém, não gosto passar por cima de ninguém! (...) São formas diferentes de ver as coisas! Eu não consigo viver assim a escola! (BásA).

Separação por turnos (manhã/tarde):

Outro obstáculo à colegialidade referido por três professores (BásCoord., BásA e BásB), diz respeito à organização dos horários em termos de turnos, o “ser do turno da manhã” ou o “ser do turno da tarde” pressupõe um afastamento entre os professores e condiciona os contactos, “obrigando” a um contacto mais próximo com as pessoas do mesmo turno:

Com aqueles com que eu estou de manhã é mais fácil, porque eu tenho horário basicamente de manhã, nem que seja nos intervalos, vou discutindo, vou falando, vamos... aí é mais fácil! Mas não é fácil abarcar o grupo todo. O grupo da tarde, embora eu tenha posto horas de coordenador para a tarde, mas não é a mesma coisa. Não é num dia ou numa hora à tarde em que eles estão muitas vezes a dar aulas e eu estou cá para tentar resolver essas coisas, mas na prática, não estou com eles, é diferente, não é? Portanto, com o grupo da manhã torna-se mais fácil fazer esse tipo de coisas, no grupo da tarde isso é mais complicado. (BásCoord.);

(...) eu não tenho oportunidade de discutir ideias com ninguém, com o 2º ciclo (...) estou mais sobre a tarde. (BásA);

(Obstáculos?) Eu penso que, provavelmente, alguma falta de coordenação entre os horários (...). (BásB).

Existência de um “núcleo duro”/ dificuldade em penetrar na cultura:

A sensação de existir uma espécie de “núcleo duro” é sentida em especial por um dos elementos novos na escola (BásA), ao referir que existem determinadas funções que já estão previamente estabelecidas pelos professores “da casa” e que dificilmente, abrem mão delas para novos elementos. Nota-se portanto, que a “cultura” existente dentro do próprio grupo é composta por regras assumidas por todos em relação ao desempenho de

determinadas funções. Este comportamento pode ser aceite ou não pelos novos elementos que chegam à escola. Esta dinâmica do grupo parece desagradar a este elemento, constituindo assim, um obstáculo para o entendimento entre todos:

(...) acho que as pessoas já vêm com esses hábitos... muito enraizados: "eu, eu assumo isto, eu assumo isto e isto - não tens nada que assumir, só tens de fazer o que eu te mando, tens de fazer isto assim e assim e fazes. E tens que acatar, quer concordes, quer não concordes, tens que acatar!". Não, não. Isto é para ir a... eu quero falar, eu não concordo com isso! (...) Não há distribuição de tarefas. O trabalho estava feito. Aliás, é uma das coisas que eu fiquei surpreendida, porque eu estou habituada a disponibilizar-me para trabalhar. (BásA);

Também, o outro elemento novo na escola (BásB), apesar de sentir que já existe um trabalho de base que vem sendo feito ao longo dos anos pelos professores "da casa", parece respeitá-lo e aceitá-lo melhor, mesmo não concordando com ele a 100%; refere, no entanto, que deveria haver mais diálogo sobre a planificação. Parece que este elemento foi melhor integrado no grupo, talvez por chegar com ideias e projectos interessantes, levando o grupo a aderir e a assumi-los. De qualquer forma, este elemento faz referência ao pouco cuidado dos professores "da casa" em integrar melhor os elementos que chegam:

Pronto, eu posso-me reportar propriamente a uma situação, que foi a realização de uma actividade em que como já a escola fazia aquilo sistematicamente, quem vem de novo não sabe exactamente como fazem, não é? E então, não houve comunicação dessa coordenação, logo, senti-me um bocado perdida nesse dia, uma vez que antes não houve uma preparação... pronto, mas foi só uma situação pontual que, penso que não se vai repetir porque na reunião falámos sobre isso... (BásB).

A questão de "entrar na cultura do grupo" é bastante sensível para os professores, pois é uma forma de se sentirem, ou não, integrados. Salientamos a opinião de um dos professores (BásE), a este propósito:

(...) um dia que mudar de escola, também tenho de adaptar-me à cultura que existe nessa outra escola, não é? E mais do que tentar mudar a cultura, não quer dizer que não possa acrescentar alguma coisa, e tentar alterar coisas que eu possa encontrar e que não estejam correctas, mas acima de tudo, tentar integrar-me na cultura da escola; porque a escola se tem essa forma de funcionamento, é já algo que foi criado ao longo dos tempos, não é, que é o caso da nossa, sei lá, as actividades que são realizadas, a relação que se tem com os alunos, os currículos que são adaptados, tudo isso tem vindo a funcionar, tem sido experimentado, tem sido reformulado ao longo dos tempos, não quer dizer que quem chega, não dê opiniões novas, que as dá, e que muitas vezes até são integradas e são boas opiniões, é sempre importante isso, porque as pessoas também têm a tendência, muitas vezes, a olhar só para aquilo que fazem e não ouvirem as novas. (BásE).

Trabalho no plano teórico:

É importante também salientar a opinião do coordenador, que corresponde à referência do último obstáculo do Quadro 4.2., quando refere que pelo facto de os professores de EF estarem mais ligados à prática, sentem alguma dificuldade e até inércia para discutir questões mais teóricas. Ele sente que se um dos temas da reunião de grupo for a leitura e elaboração escrita de documentos, isso transforma-se num obstáculo para os colegas:

Eu acho que nós, professores de EF temos um aspecto eminentemente prático. Quando nos vêm com legislações, decretos e não sei quê, normalmente demora muito a digerir, é difícil, é complicado, não é? Ou há um que tem uma inclinação especial, ou então é um frete! Portanto é um frete, anda aquilo tudo muito devagar, até por mim, parece que embola, não é? (...) o único aspecto que eu acho que não funciona muito bem é quando são coisas... documentos para ler, por ex., regulamentos internos, coisas que são importantes para o próprio funcionamento duma escola, coisas que vêm do Ministério, coisas que são importantes até na carreira dos professores (...). (BásCoord.).

De seguida, faremos referência a outros obstáculos mencionados pelos professores, que por não terem uma expressão significativa, não foram incluídos no Quadro 4.2., simplesmente contribuem para aumentar o conhecimento das especificidades deste grupo.

Da análise das respostas, um obstáculo que pode eventualmente surgir, diz respeito à divergência de opiniões (no âmbito do formato das actividades e da aquisição de materiais), mas o tempo e alguma cedência por parte dos elementos do grupo parecem fazer ultrapassá-lo:

As pessoas terem opiniões divergentes e por vezes, saímos de reuniões em que não conseguimos chegar assim a nenhum consenso, mas com o tempo e com o bom senso e com a experiência das pessoas, conseguimos ultrapassar isso... pronto, com um bocado de cedência a cada um dos lados na sua opinião, mas isso tem-se sempre... às vezes há pessoas que passam pelos grupos durante estes anos, que têm uma opinião um bocado mais vincada em relação a determinados assuntos, e que torna às vezes, mais difícil essa flexibilidade... o que eu acho que tem que haver sempre, não é? (BásE).

A idade, na opinião de dois professores (BásE; BásA) pode constituir um obstáculo para o grupo, mas não é o caso desta escola:

Eu acho que a diferença de idade pode influenciar, não pela diferença de idade em si, mas porque as pessoas mais velhas tendem, na minha opinião, a ter as suas opiniões um bocado mais vincadas e têm mais aversão à mudança. Acho que nesse aspecto, influencia, a diferença de idade, acho que sim. (AldE)

Em relação a esta escola não tenho essa opinião, mas em escolas que eu estive acho que é... em finais de carreira... "deixa passar"... (BásA).

Um problema ou obstáculo referido, que não está relacionado com o grupo mas sim com a relação professor/aluno, diz respeito aos alunos, que são considerados difíceis, em especial os do 2º ciclo.

A formação académica pode ser um obstáculo para o trabalho do grupo de EF, mas depende mais da pessoa em si, do que da sua formação. Ao nível

deste grupo, este aspecto parece não existir. Uma das professoras refere a este respeito:

Isso também depende muito das pessoas. Lá está, a formação académica é a base, não é? Por ex., a minha formação académica não foi nada famosa, e ainda para mais que foi há 30 anos, não é? Pronto, agora, o que tem acontecido comigo, é que eu me tenho vindo a actualizar, portanto, não me sinto nada inferiorizada em relação aos colegas licenciados, mestrados... etc, que se formaram relativamente há pouco tempo. (Mais importante que a formação, é a formação contínua...) Continua, acho que isso é que é importante. (BásC).

4.3.2. Relações intra-grupo – Facilitadores

Da mesma forma que existem factores que dificultam as relações de colegialidade dentro do grupo, também existem aqueles aspectos que, de alguma maneira, estimulam ou fomentam a partilha e o trabalho de equipa – a esses denominamos de Facilitadores. No Quadro 4.3. estão registados os aspectos facilitadores da colegialidade intra-grupo e o número de referências a cada categoria.

Quadro 4.3. – Referências de Facilitadores à Colegialidade Intra-Grupo

	Facilitadores	Nº de Ref.
Escola Básica	Predisposição para o diálogo	4
	Organização de torneios e actividades para os alunos	3

Predisposição para o diálogo:

Um dos aspectos facilitadores do trabalho colectivo que sobressai das opiniões dos professores está relacionado com a capacidade de diálogo entre

todos; apesar de nem sempre estarem de acordo conseguem resolver os conflitos conversando:

Na reunião conversamos e toma-se a decisão (...). (BásCoord.);

(...) foi falado no grupo e eu pude-me defender, portanto, foi, mas foram correctos! (...) Eu normalmente resolvo-as falando com as pessoas. Ai eu nessas coisas... ainda agora havia problemas, resolvi logo o problema. Houve um problema, o problema já foi resolvido, está resolvido... (BásA);

(...) foi conversado numa reunião que tivemos e portanto, o projecto foi feito nesse sentido, não é? À luz do diálogo. (BásB);

E resolvemos falando, discutimos. (BásC).

Organização de torneios e actividades para os alunos:

O coordenador salienta a capacidade do grupo para organizar torneios ou outras actividades de carácter prático. A existência de projectos comuns, como são as actividades do grupo, são uma forma de promoção do trabalho colectivo, uma vez que estão todos empenhados num objectivo comum:

Quando as coisas são..., resultam, e só dependem da nossa experiência e são para resolver de uma forma prática, no momento, ou para a semana, organizar um torneio ou alterar umas regras ou... preparar e organizar uns jogos inter-turmas, isso "5 estrelas", as coisas fazem-se (...) há alturas que é fundamental o trabalho colectivo para haver alguma coerência, em termos de planeamento de actividades (...). (BásCoord.);

O trabalho colectivo acho que é extremamente importante quando fazemos actividades. (BásA);

O trabalho colectivo é quando temos que organizar aqui alguma coisa e portanto, e conversar sobre algumas actividades. (BásB).

4.4. Percepção das relações grupo-escola

Para a caracterização das relações de colegialidade grupo-escola baseámo-nos nas percepções pessoais dos entrevistados - nas suas opiniões sobre a forma como são vistos pelos outros professores.

As relações de colegialidade grupo-escola são aqui vistas no sentido de uma boa integração com os outros professores e estão relacionadas, obviamente, com a imagem que a disciplina projecta na escola.

Somente um professor (BásE) refere que o grupo é visto como competente e trabalhador. A maioria das opiniões é a de que o grupo não é muito bem visto. É de salientar que as professoras novas na escola (BásA; BásB) sentem mais dificuldade em integrarem-se. Eis as opiniões dos professores:

Em relação ao resto dos colegas, eu acho que a imagem que o grupo transmite é de um grupo competente e trabalhador. (Considera que estão perfeitamente integrados no conjunto dos outros professores?) Sim, nesse aspecto acho que sim. (BásE);

(...) no início, achei que marcavam uma posição, neste momento acho que não. Continuamos a ser os professores de EF, os professores do apito. Portanto foi, em 16 anos de serviço, foi o 1º ano em que não vim a um almoço de Natal. O que é que eu venho para aqui fazer? Falo com os professores acerca dos alunos e acerca dos problemas da escola, o resto não tenho relação. (...) Eu não estou. Não me sinto minimamente integrada. (Mas os outros elementos, tens assim ideia que estão integrados ou não?) Eu acho, de uma maneira geral, que sim. (BásA);

E tenho tido uma boa relação. Agora, há outras pessoas que eu vejo perfeitamente que olham de lado, de cima a baixo, "professor de Educação Física, portanto não tem nada na cabeça", não é? Portanto, penso que há as duas situações. (Considera que estão perfeitamente integrados no conjunto dos outros professores?) Na totalidade, talvez não. Porque eu própria, muitas vezes, há aqui pessoas com as quais eu não me sinto à vontade. Não me sinto à vontade porque também não falam, passam por nós não nos dizem nem "bom dia" nem "boa tarde", embora eu

por regra digo sempre “bom dia” e “boa tarde” e as pessoas às vezes, nem respondem e, portanto, nem sei o que é que essas pessoas pensam, nem sei... não posso dizer que pensam mal, não posso dizer que pensam bem, são neutras eventualmente, porque realmente, não dão qualquer feedback. (BásB).

Eu, por ex., sinto em relação à outra escola de onde vim, sinto... por ex., não tenho relação de amizade praticamente com ninguém aqui, mas também é porque as pessoas... eu não tenho muito a ver com as pessoas daqui da escola, percebes? As pessoas da manhã, que é com quem eu estou, a maior parte são pessoas da minha idade, da minha geração ou a seguir, e são as “Tias da Foz”..., percebes? Que eu não tenho nada a ver com elas..., pronto, depois, os mais novos... eu, por ex., agora como tenho turmas da tarde, tenho reuniões com os mais novos, que são as pessoas das turmas da tarde, mas lá está, neste momento, normalmente, os mais novos já me vêem com ar de mãe deles e... (BásC);

(...) digamos, o grupo como um todo não terá assim uma grande imagem! Penso que não tem em lado nenhum, penso que não tem em lado nenhum!... Mas não é por falta de capacidade, eu penso que é mais por uma questão de preconceito, uma questão de preconceito, pá, porque... isso já vem de... não é? Já dou aulas há muitos anos e esse preconceito ainda se mantém, ainda se mantém apesar de ter havido algumas alterações, mas ainda se mantém. (Acha que são um grupo reconhecido na escola?) Reconhecido como... trabalho positivo? (Sim, por exemplo...) Não! Eu penso que a escola passa ao lado do grupo! (É?...) É!. (BásD);

Em relação aos outros colegas acho que... não é mal visto em relação aos outros colegas, acho que não é mal visto, agora, ainda sinto um bocadinho... (...) O grande foco é no Português e na Matemática e o resto... E portanto, a EF está nesse resto, não é? (...) não quer dizer que o grupo não seja bem visto, ou a disciplina não seja considerada importante pelos outros professores, não sinto isso, agora, pronto, chegou-se a uma altura que se calhar o nível é tão difícil, é tão difícil em termos dos problemas que temos que resolver que se calhar, a prioridade é mesmo o Português e a Matemática e aliás são essas um bocadinho as instruções

que vêm, não é? (Acha que são um grupo reconhecido na escola?) Eu acho que sim. Eu acho que sim. (BásCoord.).

Pode-se concluir pelas respostas que, apesar de a maioria dos professores considerar que transmite uma imagem positiva, não se sente verdadeiramente integrada no conjunto dos outros professores da escola.

4.4.1. Relações grupo-escola – Obstáculos

Os professores entrevistados fizeram referência a determinados aspectos, sentindo que, de alguma forma, estes constituíam obstáculos às relações de colegialidade com os demais professores da escola. O Quadro 4.4. identifica esses obstáculos e o número de referências atribuídas aos mesmos.

Quadro 4.4. – Referências dos Obstáculos à Colegialidade Grupo-Escola

	Obstáculos	Nº de Ref.
Escola Básica	Falta de apoio do CE	6
	Mau ambiente na sala dos professores	5
	Preconceitos relativamente à EF	3
	Distância Física do Pavilhão Desportivo	2
	Hierarquização dos saberes	1

Falta de apoio do CE:

A não receptividade do CE ao grupo de EF é salientado por todos os elementos, como o principal obstáculo que enfrentam na escola. Todos sentem que não compreendem a razão deste “desprezo” da presidente de CE em relação à EF. O certo é que este comportamento origina mal-estar e insatisfação nos professores de EF, prejudicando conseqüentemente, quer o seu trabalho quer a imagem e o seu prestígio perante os outros professores. As respostas dos professores são bem ilustrativas desta frustração:

(...) ter um CE que acate. Este não acata. Acho que nem sabem o que é a EF! Não sabem. É a minha opinião! Nem sabem porque é que existe EF na escola! Eu acho que quem está à frente de uma escola deve saber a importância de cada disciplina! Não sabem o que é a EF! É a minha opinião! Portanto, a partir daí está tudo dito. (BásA);

Eu acho que um dos maiores problemas que tem havido tem sido a não identificação... o não reconhecimento por parte do CE do trabalho que o grupo tem feito. Trabalhamos quase em autonomia e... porque há algum bloqueio por parte do CE das actividades que nós desenvolvemos e tem-se sentido que quando nós vamos lá pedir alguma coisa, há pouca receptividade por parte do CE às tarefas que nós fazemos. (...) Acho que o único órgão da escola que não reconhece o trabalho do grupo de EF é o CE. (...) Aquilo que eu acho que era mais importante por parte do CE, era dar apoio por ex., às actividades que nós fazemos, não só o apoio material ou logístico, mas penso que o maior reconhecimento que o CE podia fazer era estar presente nas actividades que nós organizamos. Isso não acontece, não é? (BásE);

O que é certo é que fazemos as actividades e as pessoas responsáveis, estou a falar individualmente no Conselho Executivo, nunca aparecem. Ao contrário do que eu vejo noutras actividades que não são de Educação Física, há presença sempre de alguém. E portanto, isso poderá dizer-me alguma coisa. Agora, nós fazemos imensas actividades e sinceramente, não vejo lá as pessoas. Sabem que fazem, eventualmente, mas não sabem com que qualidade, como é que foi como é que não é... pronto. Ou confiam muito no grupo, também pode ser visto pelo outro extremo. (BásB);

O principal problema que temos já há uns anos é a falta de apoio da presidente do CE. Nós não conseguimos entender o que é que se passa. (...) Nós dantes tínhamos o X, que estava no CE, sempre nos deu apoio... esta, a presidente, era assessora, mas eu praticamente nunca falava com ela porque ela teve sempre este ar arrogante... era tudo com o X, o X deixou de ser presidente... e então comecei a ter que tratar com ela, mas é o mínimo... Ela, à partida, qualquer coisa que se apresente, ela diz logo que não. Mas não tem razões nenhuma para isso, nem ela

apresenta razões,... é... sei lá. Pronto, é a presidente, é a presidente... Eu tento sempre contestar, a gente vai fazendo as coisas, não é? Por ex., a nível de desportos, do desporto escolar, e eu só lhe digo, temos de fazer isto, isto e aquilo, nem lhe pergunto opiniões, nem nada disso, é o que é, o que se tem de fazer e pronto, não vale a pena! (BásC);

(...) não haverá uma... uma... eu não diria colaboração,... identificação do Conselho Executivo com o grupo, portanto, não há uma... uma ligação perfeita; a começar até pela parte de gestão de material, ou seja, o material, enquanto que nas outras escolas o coordenador do material é um professor de Educação Física, isso aqui não acontece! O coordenador é um elemento do Conselho Directivo que gere... compra o material. (...) O ano passado uma colega, portanto, daquelas que vêm e que esteve aqui pouco tempo, formou um clube de dança, mesmo as aulas... teve uma adesão extraordinária! Ela viu-se grega para formar o clube (a receptividade por parte do C. Executivo), mas depois lá conseguiu formar. (BásD);

(...) eu acho que da parte do CE não somos muito bem tratados. Dá-me a sensação que eles não consideram a EF uma disciplina-chave aqui, e eu considero que ela é uma disciplina-chave. Porque eles... acho que esta escola tem alguns problemas disciplinares e estou convencido que se não houvesse EF eles multiplicavam-se enormemente e eu acho que somos nós que em grande parte, fazendo um trabalho muito de valores, de dar valores, de transmitir valores, transmitir uma postura correcta aos miúdos, atitudes, através do desporto, acho que temos um papel bastante grande nesta escola, que não é talvez, devidamente apreciado pelo CE. Isso é a impressão que eu tenho, que depois se reflecte também no relacionamento que tem connosco, não é..., pronto, podia ser melhor. (BásCoord.).

Relacionado com este aspecto está a gestão das verbas provenientes do aluguer do pavilhão desportivo, que é feita pelo CE sem consulta dos professores de EF, e isso parece desagradar ao grupo. Mesmo as questões relacionadas com a compra de material desportivo envolvem alguma insatisfação por parte dos professores, pois estes não são convenientemente consultados para esse efeito:

(...) a começar até pela parte de gestão de material, ou seja, o material, enquanto que nas outras escolas o coordenador do material é um professor de Educação Física, isso aqui não acontece! (BásD);

(...) em que se tem deixado sobrepor os interesses de entidades externas à escola na utilização de espaços e material, cujos interesses se estão a sobrepor de certa forma, aos interesses do grupo, da EF aqui da escola, inclusivamente prejudicando o funcionamento correcto das coisas. E um sintoma disso por exemplo, são as questões que têm a ver com o material para a disciplina de EF, que pronto, acho que não há transparência! (...) o pavilhão é alugado... e nós não sabemos os valores, os resultados disso ao fim do ano, não nos são divulgados, portanto, nós como grupo de EF, principais interessados no pavilhão, não sabemos até que ponto é que, em termos de material, por exemplo, não é? (BásCoord.);

(...) no que diz respeito à aquisição de material, aquilo que nós pedimos nunca é respondido na totalidade, há sempre cortes naquilo que nós pedimos. (BásE).

Mau ambiente na sala dos professores:

Cinco professores referiram-se ao ambiente pouco "amistoso" da sala dos professores, sentindo-o como um obstáculo às interações entre os professores de EF e os professores das outras disciplinas. Parece que nesta escola, existem uma forte "cultura de subgrupos" que, dificulta o convívio e a integração de novos elementos. Mais uma vez, as respostas dos entrevistados dão uma excelente imagem desta realidade:

Tem professores que estão aqui já há muitos anos, que fazem grupos muito unidos e um bocado fechados. Portanto, não é fácil... (Não sentes a escola assim como um todo...) Não. Nesse aspecto, na sala dos professores, o ambiente por vezes, não é que seja hostil, não é isso, mas também não é muito simpático, não é muito aberto. (...) Portanto, muitas vezes, já temos comentado... sobretudo os mais novos, que estão cá há menos tempo, que chegam lá e apetece-lhes ir para baixo outra vez. (BásCoord.);

Agora, há outras pessoas que eu vejo perfeitamente que olham de lado, de cima a baixo, “professor de Educação Física, portanto não tem nada na cabeça”, não é? Portanto, penso que há as duas situações. (...) há aqui pessoas com as quais eu não me sinto à vontade. Não me sinto à vontade porque também não falam, passam por nós não nos dizem nem “bom dia” nem “boa tarde”, embora eu por regra digo sempre “bom dia” e “boa tarde” e as pessoas às vezes, nem respondem e, portanto, nem sei o que é que essas pessoas pensam, nem sei... não posso dizer que pensam mal, não posso dizer que pensam bem, são neutras eventualmente, porque realmente, não dão qualquer feedback. (BásB);

(...) por ex., não tenho relação de amizade praticamente com ninguém aqui, mas também é porque as pessoas... eu não tenho muito a ver com as pessoas daqui da escola, percebes? As pessoas da manhã, que é com que eu estou, a maior parte são pessoas da minha idade, da minha geração ou a seguir, e são as “Tias da Foz”..., percebes? Que eu não tenho nada a ver com elas..., pronto, depois, os mais novos... eu, por ex., agora como tenho turmas da tarde, tenho reuniões com os mais novos, que são as pessoas das turmas da tarde, mas lá está, neste momento, normalmente, os mais novos já me vêem com ar de mãe deles (...). (BásC);

(...) aqui esta escola tem 2º e 3º ciclo, e a separação é completa! - Ou seja, os professores do 2º ciclo, digamos, relacionam-se entre si e os do 3º ciclo relacionam-se entre si. E nota-se... penso eu, e eu sou do 2º ciclo, dá-me a sensação que os professores do 3º ciclo em relação aos do 2º ciclo têm assim uma espécie de “visão de cima”! Nós em relação aos professores da escola que funcionam assim um bocado como “catedráticos” em relação à... que não se justifica, não é? Todos temos a mesma formação académica e é patético! E mesmo que não tivéssemos! Mas existe um bocado disso! Mesmo aqui na sala de professores não há assim uma... é! É o que eu noto, não é? (BásD);

Não me sinto minimamente integrada. Portanto foi, em 16 anos de serviço, foi o 1º ano em que não vim a um almoço de Natal. O que é que eu venho para aqui fazer? Falo com os professores acerca dos alunos e acerca dos problemas da escola, o resto não tenho relação. (BásA).

Preconceitos relativamente à EF:

Principalmente pela análise dos discursos dos professores (BásA; BásD; BásB) podemos perceber que para estes, nesta escola, ainda existe um preconceito muito forte relativamente à disciplina de EF e portanto, constitui um forte obstáculo à integração dos professores de EF na escola.

Continuamos a ser os professores de EF, os professores do apito.
(BásA);

(...) eu penso que é mais por uma questão de preconceito, uma questão de preconceito, pá, porque... isso já vem de... não é? Já dou aulas há muitos anos e esse preconceito ainda se mantém, ainda se mantém apesar de ter havido algumas alterações, mas ainda se mantém... (BásD);

Agora, há outras pessoas que eu vejo perfeitamente que olham de lado, de cima a baixo, "professor de Educação Física, portanto não tem nada na cabeça", não é? (BásB).

Distância Física do Pavilhão Desportivo:

A distância física do pavilhão desportivo em relação à sala dos professores é referida também como um obstáculo às relações grupo-escola, na medida em que dificulta a aproximação (de uma forma mais notória actualmente, depois da reestruturação horária ao nível de todas as escolas), o que diminuiu os intervalos e conseqüentemente, a possibilidade de maior convívio entre os vários professores:

(Mas de uma forma geral sentem-se integrados ou sentem que são um grupo à parte?) À parte sentimo-nos sempre, porque pensar que temos que fazer mais..., maior distância, pelo facto de, se quisermos comer, porque podíamos ficar lá em baixo, mas isso também depois cria essa afinidade com os professores, não é? Temos de vir cá cima, a gente é um cordão umbilical aqui da escola, não é?. (BásB);

(...) primeiro, o pavilhão é longe e portanto, os intervalos, só temos o intervalo maior, portanto, muitas vezes se a gente faz o trajecto de vir trazer e buscar o livro de ponto já perde... fica a falar dois segundos mais

lá em baixo a resolver um problema, sair... acabou por não ter intervalo. Portanto, faz de pombo-correio, vai buscar o livro de ponto e volta para baixo, não falou com ninguém. (...) este rearranjo, que foi positivo, do horário, dos blocos, foi positivo em termos de disciplina na escola, de sossego, etc, mas em termos de convívio, há menos intervalos e portanto, a coisa arrefeceu um bocadinho. Deve acontecer o mesmo noutras escolas!. (BásCoord.).

Hierarquização dos saberes:

Associada à ideia de preconceito atrás referida está também a tradicional hierarquização dos saberes, que também ajuda a aumentar o preconceito relativamente à disciplina de EF, assim como dificulta a aproximação entre os professores. Este aspecto é sentido de forma especial pelo coordenador de departamento:

O grande foco é no Português e na Matemática e o resto... E portanto, a EF está nesse resto, não é? (...) E portanto, a postura de toda a gente, ou da grande... e se calhar tem que ser mesmo assim, não é? (...) é tão difícil em termos dos problemas que temos que resolver que se calhar, a prioridade é mesmo o Português e a Matemática e aliás são essas um bocadinho as instruções que vêm, não é? (BásCoord.).

4.4.2. Relações grupo-escola – Facilitadores

Da mesma forma que existem aspectos que facilitam as relações de colegialidade intra-grupo, também se podem identificar outros que ajudam ou promovem as relações de colegialidade grupo-escola. No entanto, no caso desta escola só foram referidos dois aspectos, tal como se pode verificar pela análise do Quadro 4.5.

Quadro 4.5. – Referências dos Facilitadores à Colegialidade Grupo-Escola

	Facilitadores	Nº de Ref.
Escola Básica	Frequentar a sala dos Professores	1
	Personalidade específica (simpatia; capacidade de comunicação)	1

Frequentar a sala dos Professores e Personalidade específica (simpatia; capacidade de comunicação):

De facto, uma das professoras (BásB), apesar de ser o primeiro ano que lecciona nesta escola, demonstra sensibilidade relativamente à necessidade de comunicar e conviver com os outros professores, de fazer algum esforço para frequentar a sala dos professores, no sentido de sentir-se mais integrada na comunidade educativa. Por outro lado, a mesma professora salienta que certas características da personalidade, como a facilidade em comunicar e a simpatia, estimulam essa integração. Eis o que nos diz a este respeito:

Eu dou-me bem com outros grupos daqui da escola, porque se às vezes venho um bocadinho mais cedo fico aqui a conversar e há pessoas que... portanto, as pessoas ao conversarem connosco também dizem até que ponto é que somos bem-vindas ou não, não é? E tenho tido uma boa relação (...) Por isso é que eu venho muitas vezes mais cedo ou fico mais um bocadinho (...). (BásB).

Gostaríamos de salientar que esta professora apresentou um bom projecto, em primeiro lugar ao grupo e, posteriormente, ao Conselho Pedagógico. Pelo que pudemos apurar este projecto tinha como principal objectivo o empenhamento de todos os professores, apelando, portanto, para a interdisciplinaridade. Este tipo de projectos constitui, na nossa opinião, uma excelente forma de promoção da colegialidade entre o grupo e a escola. Como o ano de 2003/2004 surgia como um ano desportivo por excelência, devido ao Campeonato Europeu de Futebol realizado no nosso país, aos Jogos Olímpicos na Grécia e ao Ano Europeu da Educação pelo Desporto,

consideramos que a proposta deste projecto para a escola foi bastante pertinente. Também o facto de ter sido aprovado em conselho pedagógico como a base do Projecto Curricular de Escola, contribuiu, sem dúvida para promover a imagem da disciplina de EF. Uma das professoras refere-se com algum “orgulho” a este assunto:

(Acha que são um grupo reconhecido na escola?) Eu acho que sim, que é. Tanto é reconhecido que estás a ver, que a área de projecto (já sabes disso), para toda a escola, é o desporto, não é? Portanto, isto é uma prova que de facto, o desporto e a EF aqui a nível de escola é bem aceite, se não fosse... Agora, todas as turmas vão trabalhar sobre desporto, é o projecto. (BásC).

No entanto, estamos convictos de que, tendo em conta as características desta escola, em particular a postura da presidente do CE, este projecto foi aprovado na medida em que surgiu na altura certa, foi bem elaborado e com certeza, incluiu argumentos bastante fortes para a sua aceitação.

4.5. Opiniões do presidente do Conselho Executivo

No caso desta escola básica, e tal como já foi referido anteriormente, a figura da presidente do Conselho Executivo é vista pelos professores de EF como alguém que não entende esta disciplina, que é arrogante no trato com os professores e que mostra alguma resistência ou “má vontade” relativamente a pedidos ou a iniciativas que o grupo pretenda desenvolver.

A partir da análise do Quadro 4.6. podemos constatar que apesar de a presidente do CE ter referido que atribui a mesma importância quer à EF quer às outras disciplinas, e que a função principal desta disciplina é a de transmitir ou fomentar hábitos de prática desportiva, nota-se pelo seu discurso uma necessidade constante de “vigiar”, “corrigir” ou “punir” comportamentos, como sendo a sua forma mais importante de actuação face aos professores de EF (e, eventualmente, em relação aos outros professores). A este propósito referiu a

questão dos banhos na aula de EF e o comportamento dos professores relativamente a este assunto:

(...) há necessidade por vezes, do CE chamar a atenção para determinados aspectos da EF, quando o grupo não funciona bem, tal como EF, tal como outra disciplina, é fundamental que o CE esteja atento: o que é que se faz, o que é que se desenvolve em cada um dos grupos e saber se está a funcionar bem para um todo global da escola, ... chama à atenção, quer EF, quer outro qualquer. Isso, eu faço. (Acha que de alguma forma o CE tem uma influência... pode ter uma influência muito importante no trabalho dos professores, quer pela positiva, quer pela negativa?) Tem influência de certeza. (Na questão de chamá-los à atenção...) Chamá-los à atenção, determinar barreiras, que é preciso cumprir... por ex., os banhos, não é? O professor de EF dá a sua aula; há professores que, chega a hora do banho, o miúdo vai para o banho e eles põem-se a andar... saem do Pavilhão. Aí, o CE tem de dizer: "não, o banho faz parte integrante da aula, o professor tem que estar até ao fim do banho! Porque está a dar a sua aula até ao fim. Quando "o galo" toca, então sai, como os outros professores, da sala, não é? Pronto.

Quadro 4.6. – Opiniões da Presidente do Conselho executivo

OPINIÕES DA PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO	
ESCOLA BÁSICA	
Importância da EF relativamente às outras disciplinas	Atribui igual importância. Hierarquia de disciplinas não existe. Critica os profissionais, não a disciplina.
Funções que atribui à EF na escola/educação	Motivar para o desporto dentro e fora da escola (criação de hábitos de desporto).
De que forma é que pode influenciar o grupo de EF	Através da vigilância e de chamadas de atenção relativamente às falhas. Sente que, de facto, influencia o trabalho do grupo. Palavras-chave: Vigilância/Punição/Negação.

Críticas ao trabalho do grupo de EF	Considera o trabalho do grupo de EF positivo. Melhoraria o aspecto organizativo (principalmente, no que se refere ao Desporto Escolar).
Alguma mobilidade dos professores	É vista como algo positivo, neste caso, porque traz uma "nova vida" ao grupo.
Desporto Escolar	Considera que existe bastante adesão a este projecto e que o trabalho é positivo.
Obstáculos ao entendimento/integração do grupo de EF	Falta de programação relativamente a pedidos ao CE (ex., lanches para actividades do DE).

A presidente do CE desta escola considera que o trabalho dos professores de EF é positivo, referindo que é um grupo que trabalha bem. Salaria, no entanto, que a vinda de novos elementos para o grupo dá uma nova vida ao grupo de EF:

(Acha que tem sido um trabalho positivo ou não?) Tem, tem sido positivo. Acho que é um grupo que trabalha bem. Como lhe digo, com a introdução às vezes, de novos elementos, o grupo tem outra dinâmica. Quando são os mesmos elementos todos os anos, o grupo desleixa-se um bocadinho, não é? Desleixa-se entre aspas, não é? Mas... acho que é um grupo que podia estar sempre à procura de motivação e de coisas novas e isso... porque os miúdos adoram EF, não é? Portanto, deviam pegar exactamente nesse entusiasmo que os miúdos têm e às vezes, a introdução de um elemento novo na escola, dá logo outra vida.

Sentimos também que existe um atrito ou conflito, talvez por questões temperamentais, entre este elemento e uma professora de EF, a coordenadora do desporto escolar, em relação à qual atribui alguma culpa quando se refere ao descuido do grupo no momento de fazer certos pedidos no âmbito do desporto escolar e que chegam sempre "em cima da hora". Pela análise das entrevistas, constatámos que a referida professora salientou de igual modo, esta falta de boa comunicação entre o grupo de EF e, em particular entre ela

própria e a presidente do CE, que de certa forma, desmotiva cada vez mais o contacto entre estes dois elementos. Na altura da sua entrevista esta professora apontou este facto, mas não conseguiu encontrar uma explicação lógica para tal comportamento da presidente do CE:

A nível do Desporto Escolar não havia muito... A culpa também não era tanto dos professores daqui, era mais a nível do CAE, em que vêm as indicações em cima da hora e, portanto, as coisas não são programadas com antecedência... Para obter lanches para os miúdos para determinada actividade, às vezes, era de um dia... pediam-me os lanches no dia anterior; eu disse: "Não dou!", não é? Que as coisas têm que ser programadas... Às vezes, era culpa um bocadinho da coordenadora do DE que, facilitava um bocadinho. Outras vezes, a culpa não era deles, não é? Era realmente do CAE, que vêm as coisas mesmo em cima da hora, não é? Portanto, eu melhoraria um bocadinho essa parte organizativa, não é? Essa parte de organização, de programação com tempo das coisas... (De resto, em termos de objectivos, eles estão a cumprir...?) Acho que sim.

Apesar de concordar que o grupo de EF desenvolve muitas actividades para os alunos, nomeadamente ao nível do desporto escolar, sente-se mais uma vez pelas palavras da presidente do CE que, de alguma forma, a sua postura vigilante e atenta é que impede que as coisas corram mal:

(Mas portanto, considera que o trabalho que tem sido feito até agora é...?) É positivo. (Acha que eles realizam bastantes actividades para os alunos?) Acho que sim. (E de alguma forma considera que o resultado é positivo?) É positivo. Porque se não fosse positivo, eu aí se calhar, não aderiria ao Desporto Escolar por ex. (Esse é um dos pontos fortes aqui!) É um dos pontos que há, o DE, mas se eu não visse que... os professores de EF que desleixavam... só para ter o DE... das outras actividades, eu era a primeira a tirar o DE. (Mas, pelos vistos, eles até têm boas classificações...) Têm, têm. São empenhados, é um grupo empenhado.

Portanto, do que foi exposto, podemos salientar que na realidade, não existe uma boa relação entre a presidente do CE e o grupo de EF, apesar deste se esforçar no sentido de demonstrar um trabalho empenhado. Não sabemos se, por questões de personalidade, ou por questões relacionadas

com a concepção de ensino, a presidente do CE parece demonstrar alguma antipatia em relação aos professores de EF (e, provavelmente, em relação a outros professores).

5. ESCOLA SECUNDÁRIA

5. Escola Secundária

5.1. Caracterização da escola

Com 27 anos de existência, a escola secundária onde se realizou o estudo tem uma população estudantil de cerca de 800 alunos. Quando entrámos pela primeira vez nesta escola sentimos que este era um espaço agradável para se dar aulas. O que desde logo nos chamou à atenção foi a quantidade de árvores que a escola possui, algumas de grande porte e provavelmente centenárias. Como era Outono, as suas folhas cobriam o chão com cores terra, desde os tons castanhos aos “ferrugem”, dando a impressão em alguns sítios, que se estava no meio de um bosque. O certo é que o grupo de Educação Física aproveita bem este seu espaço para realizar o “Corta-Mato Escolar” (facto mais tarde confirmado em conversas com os professores).

Outro aspecto positivo foi a recepção que tivemos do Conselho Executivo, não só do presidente como dos restantes elementos que o constituem. De facto, fomos recebidos com simpatia e cordialidade. Esta característica foi sem dúvida, preponderante para que criássemos, à partida, expectativas muito positivas relativamente a esta escola.

No que diz respeito aos espaços para a EF, e apesar da antiguidade da escola, estes têm sofrido alterações e melhoramentos vários, pelo que pode dizer-se que a escola possui boas condições para a EF. O pavilhão desportivo e os espaços exteriores permitem a prática de várias modalidades desportivas, quer colectivas quer individuais. Da primeira vez que visitámos a escola, tivemos oportunidade de estar no gabinete de EF e verificámos, com alguma surpresa, que este era um espaço perfeitamente preparado não só para trabalho, mas também para o convívio. Pudemos encontrar televisão, frigorífico, computador, impressora e um sofá, revelando que os professores ali passavam grande parte do seu tempo. Concluiu-se também que este era o espaço privilegiado para o trabalho dos estagiários. O facto de existir por ex., um computador nessa sala pareceu-nos ser um sinal de colaboração entre o órgão de gestão da escola e o grupo de Educação Física (pelas dificuldades

que sabemos que existem em várias escolas para se conseguir material informático para um espaço tão reservado como o a Educação Física).

5.2. Caracterização do grupo de EF

Das actividades realizadas pelo grupo, destacam-se aquelas que já são denominadas de “clássicas”, que são o Corta-Mato Escolar e o Sarau de Encerramento e que todos os anos se realizam, como foi o caso deste ano lectivo, em Dezembro e em Junho, respectivamente. Estas duas actividades são promovidas pelo grupo de EF, mas como existem dois núcleos de estágio, várias foram as actividades promovidas por estes: Magusto – Jogos Tradicionais (Nov.); Acção de Formação da FCDEF (Nov.); Torneio Inter-turmas de Basquetebol; Seminário FCDEF (Mar.); Seminário ISMAI; Maratona de Fitness (Mai.); Torneio Inter-turmas de Voleibol (Mar.) e Dia Radical (3º período).

É de salientar, pela negativa, que este grupo é “pobre” ao nível do Desporto Escolar, existindo apenas a modalidade de badminton e, pelas informações que obtivemos, os restantes professores não quiseram aderir ao projecto do Desporto Escolar. Sabemos da disponibilidade que é exigida aos professores de EF que integram este projecto, quer ao nível dos treinos semanais, quer ao nível das competições aos fins-de-semana. Este facto foi revelador da forma como estes professores encaram a sua profissão e as suas funções na escola. Um dado importante a referir, é que maioria destes professores tem responsabilidades profissionais exteriores à escola.

5.3. Relações intra-grupo – caracterização

Tal como referido a propósito da escola básica, a análise das relações intra-grupo desta escola compreende dois níveis: ambiente de trabalho - processos organizacionais - e relacionamento interpessoal.

Os professores, apesar de afirmarem que a imagem que têm sobre si próprios, em termos de grupo, é positiva, revelam algumas reticências a esse respeito, quando completam a sua resposta. Assim, neste grupo de Educação

Física é perceptível que, para além de cada um considerar o colega um bom profissional, isto é, com bons conhecimentos e com boa formação, atribuindo-lhe, portanto, competência profissional, também é referida a existência de conflitos que impedem o bom relacionamento interpessoal:

Uma imagem positiva, sim. É como entre 2 pessoas adultas, tem momentos bons e momentos maus, não é? (...) as nossas relações interpessoais são perfeitamente normais, quer dizer, são aquilo que são... há momentos bons e há momentos maus, não é? (SecCoord.);

A imagem? É assim, é gente porreira, divertida. Profissionalmente, interessada e já tem capacidade para fazer esforços para ir à procura de coisas novas e diferentes. E acho que quase toda a gente se vai dando bem com toda a gente. Depois a partilha das coisas é que é muito mais complicado (...) Há colegas nossos que não votam em colegas nossos precisamente porque... ó pá, “não gosto do gajo..., o gajo tem a mania, ou não trabalha, ou eu acho que ele não trabalha”, não se vota no gajo e depois perde-se um lugar onde podíamos dominar (...) (SecF);

É assim, a imagem do grupo é que cada um faz o que quer! Há uns que trabalham, há outros que não fazem nada! Que não ligam nada a isto! (...) em termos de aulas, que é o que eu considero mais importante, que é a nossa função, é zero! Alguns deles! Não ligam, quer dizer, decisões de grupo... estão-se marimbando, tirando 2 ou 3 professores, o resto é zero, é a minha opinião! (O relacionamento interpessoal?) Pela frente bom, por trás, entre alguns... Pela frente... portanto, acho que está tudo dito. (...) pela frente falarem bem, mas por trás é só “aquele gajo, não percebe nada disto, não faz um caras...”, é um bocadinho isso, portanto é mau. Mas não quer dizer que seja com todos. (SecG).

Percebemos também, pela opinião deste elemento (SecG), que a noção de grupo está associada à comunhão de perspectivas e tomada de decisões em termos de estratégias comuns a aplicar nas aulas, o que na opinião deste professor não se verifica, alegando que cada um faz o que quer. Denota-se ainda uma ênfase dada por este professor à aula propriamente dita, centro de toda a acção do professor.

Em termos de trabalho acho que é um grupo bom, acho que é um grupo competente. Em termos de relacionamento, não. Em termos de relacionamento não, porque é muita energia masculina! São 6 professores efectivos, só homens, e depois muito complicados, todos querem ter a sua opinião, então acho que às vezes é complicado, sabes, relacionalmente. Individualmente, acho que funcionam bem, um mais especialista numa coisa ou noutra, mas acho que as aulas funcionam bem... E fazem-se bons saraus aqui, bons torneios, muitas organizações assim... que eu acho que os alunos ficam satisfeitos! (Relacionamento interpessoal?) É aquela paz podre... É horrível, na minha opinião é horrível. (...) Há competição por... é competição... é um fazer melhor que o outro... um evidencia-se ao outro... um se tiver que “queimar” o outro, “queima”... é horrível. (SecL);

As relações de trabalho, embora nós não nos movamos todos nos mesmos sentidos, julgo que nos entendemos profissionalmente com alguma razoabilidade até porque o pessoal que está há mais tempo na casa é todo oriundo da mesma família eclética, se calhar, também faz alguma diferença. Não temos grandes dificuldades em nos conseguirmos entender e falarmos mais ou menos a mesma linguagem. (Portanto, uma boa imagem?) Sim, sim, julgo que o grupo é razoável. (...) há ali umas dificuldades nas relações pessoais, mas perfeitamente ultrapassáveis, dificuldades ó pá, que toda a gente tem, a não ser que se ande completamente a marimbar nas coisas. Há algumas dificuldades, há algumas coisitas, mas são pá, (por questões de personalidade, não é?) Exactamente, como não somos todos iguais, portanto temos de procurar “encaixes”... (SecO).

(...) creio que temos gente suficientemente competente para dar uma imagem positiva da EF (...) A nível interpessoal é também, globalmente positivo. Há aí um... pode haver assim, momentaneamente, um choque ou outro, tem a ver um pouco com a personalidade, com a personalidade de cada um e portanto, se calhar, algumas vezes, com a tentativa de fazer prevalecer um determinado ponto de vista, sem querer dar, digamos assim, o “braço ao outro” (...). (SecP).

É interessante notar que, pelas respostas dos estagiários, os conflitos existentes foram evidentes desde a primeira reunião de grupo:

Desde que cheguei à escola, o 1º impacto foi que o grupo não era muito coeso (...) (1ª imagem que tiveram do grupo?) Uma confusão tremenda! Fiquei assim um bocado assustada! (Porquê?) Porque a 1ª reunião quando cheguei aqui foi assim um bocado conflituosa e eu fiquei assim um bocado... Há alguns conflitos... conflitos, quer dizer, nem toda a gente se dá bem. Nota-se que há ali um... alguns professores que não se dão muito bem. É um bocado dividido, o grupo, para mim, é uns para um lado, outros para o outro. (...) sente-se que nem toda a gente se dá bem com toda a gente. (SecH – estagiária);

(...) não é assim muito coeso, não param muito na escola. Vêm dar aulas, saem... (...) na 1ª reunião houve assim algumas divergências, mas acho que são assim um bocado desorganizados, mas lá está, depois de uma boa conversa acho que as coisas depois vão-se encarreirando (...) o que faz divergir um bocadinho são as opiniões, uns apostam mais em determinadas coisas, outros noutras e então... (Há alguma discussão...) Sim, surge sempre, isso há sempre, têm sempre com que discutir, mas no fundo, também não param as coisas... vamos tentando aos poucos e poucos... evoluir e avançar. (SecJ – estagiária);

(E foi boa a imagem com que ficaste?) Ao longo da reunião, foi. Foi positiva, a imagem. Apercebi-me, pronto, que realmente havia essas diferenças, apercebi-me também de um conflito pessoal que havia entre 2 professores, mas que não teve influência nenhuma no desenrolar da reunião. A imagem com que fiquei, posso inicialmente, ter ficado com algum receio, mas depois ao ver como as coisas se desenrolaram, vi que aquilo não transpareceu muito na reunião, no trabalho que as pessoas têm... (SecN – estagiário).

No entanto, é de salientar que todos os estagiários referiram ter sido bem recebidos pelo grupo e que se sentiram apoiados pelos professores mais velhos.

(1ª imagem que tiveram do grupo?) Foi muito boa, porque um dos professores eu já conhecia, que tinha sido meu professor da faculdade, depois o orientador, eu já tinha anteriormente também conhecido... mal soube que vinha para aqui, vim logo... viemos logo falar com ele, e depois os outros professores foram muito bons para nós. Deixaram-nos logo à

vontade para qualquer coisa. É bom, porque nos ajudam. Por ex., principalmente o professor X, ele diz-nos “podem fazer assim, podem fazer assado”, de vez quando dá-nos assim umas ideias e umas dicas... e o professor Y também... dá muitas ajudas, não só os orientadores em si, mas os outros professores do grupo também vão dando ideias. (De que forma é que foram recebidos e integrados no grupo?) Muito bem. Senti-me muito à vontade desde o início”. (SecI – estagiária);

(De que forma é que foram recebidos e integrados no grupo?) Ah, muito bem, muito, adorei. Achei que não há discriminação para com os estagiários, dispõem-nos os espaços sempre que precisamos para qualquer situação de supervisionamento. Por uns, fomos muito bem recebidos, por outros, pronto, mantiveram-se “na deles”, mas fomos bem recebidos, não tivemos qualquer problema. (SecJ – estagiária);

A 1ª imagem foi boa, viemos aqui, conhecemos a escola, fomos todos almoçar, por isso, a 1ª imagem foi positiva logo. Acho que fui recebido bem e a minha integração foi normal. Não senti dificuldade nenhuma, por parte das pessoas, puseram-me logo à vontade, logo desde o 1º dia, encararam-me como uma pessoa igual a elas, isso ajudou muito (...). (SecM – estagiário);

Fui bem recebido. Desde o 1º dia, toda a gente veio apresentar-se, alguns até já conhecia, outros contactei pela 1ª vez, mas todos foram bastante simpáticos, hospitaleiros, disseram-nos o nome, para estarmos à vontade aqui na escola, e precisasse de alguma coisa, da ajuda deles que podia dispor em qualquer momento. (SecN - estagiário);

(...) mas da minha parte, perante assim as coisas de que sempre precisei nunca tive assim nenhum problema... não. (SecH - estagiária).

Sente-se portanto, pelas respostas dadas, que o relacionamento interpessoal não é bom. Aparentemente, o problema está focalizado em dois ou três professores com mais protagonismo no grupo. Estes parecem divergir frequentemente em termos de opinião e, também pelas características das suas personalidades, originam constantemente discussões durante as reuniões. Todos os professores referiram a diferença de pontos de vista como o principal motor das discussões, assim como a existência de alguma

competição pelos cargos. É de salientar que, em função da sensibilidade de cada um, essas discussões são vistas como “normais” por uns e, por outros (a maioria) como desagradáveis, como por ex., o que um dos professores (SecL) nos diz:

É aquela paz podre... É horrível, na minha opinião é horrível. É horrível, na minha opinião é horrível. Aliás, um dos aspectos porque eu gosto de estar à tarde, é porque à tarde, eu tenho estagiários, e não estou com o núcleo duro dos professores efectivos que estão só de manhã. Porque eu não gostava de estar a dar aulas com eles, não gostava, porque é muita confusão. Há competição por... é competição... é um fazer melhor que o outro... um evidencia-se ao outro... um se tiver que “queimar” o outro, “queima”... é horrível.

De uma forma geral só se encontram para trabalhar, à excepção de situações em que os estagiários promovem algum jantar.

Portanto, percebe-se que existe pouca ou nenhuma partilha de opiniões, experiências ou materiais, entre os professores, à excepção dos estagiários:

(...) para ser um grupo tínhamos que trabalhar todos e não trabalhamos todos, e as coisas correram bem, mas poderiam ter corrido muito melhor se todos participassem, por isso acho que o trabalho de grupo seria muito melhor. (...) Lá está, eu acho que falta o fundamental que é, o reunir, o comunicar e a falta de sugestão. (SecJ - estagiária);

(...) por isso é que eu te digo que as pessoas não se sentam muitas vezes, não conversam muito aqui dentro. Ó pá, nem que seja para dizer disparates, porque às vezes até com um disparate, consegue-se andar alguma coisa. (SecF).

Existem contradições em alguns discursos, como no caso acima citado. Pois, se por um lado este elemento sente que é necessário haver mais partilha no grupo e atribui maior importância ao trabalho colectivo do que ao individual, ao mesmo tempo sente-se que os conflitos interpessoais existentes, e consequentemente a deficiente comunicação entre todos, dificultam essa partilha:

Eu fiz agora os critérios e avaliação, reuni todos os desportos colectivos e... (Foste tu que fizeste, e partilhaste com os outros?) Está ali no computador, não partilho nada, só digo ao pessoal, olha , está feito... (SecF).

O tipo de trabalho que prevalece é o individual, apesar de no início do ano reunirem para planificar. Essa planificação consiste basicamente numa distribuição de conteúdos por período, que os professores tentam seguir, mas que a modificam autonomamente se assim o desejarem. Ao longo do ano, reúnem principalmente para planearem e organizarem as actividades, que são basicamente, tarefa dos estagiários. Todos os estagiários sentem que a maior responsabilidade na realização das actividades é deles. O grupo todo reúne mesmo só quando é necessário ou "obrigatório", na sequência de imperativos superiores. A partilha de experiências e materiais só se verifica entre os estagiários, que apesar de provenientes de 2 faculdades diferentes, trabalham em equipa. Eis algumas respostas neste sentido:

Eu acho que é o trabalho individual. (É o que tem mais peso?) É. O colectivo tem a ver mais, como eu te disse, com os estagiários. (...) Nós temos um grupo de modalidades que definimos, que abordamos, são obrigatórias de serem abordadas, dentro daquelas que estão previstas no programa, e definimos algumas modalidades alternativas também, depois tem a ver com o material (...) E portanto, a partir daí, então cada um faz a sua planificação, individual, de cada uma das suas turmas, em função do esquema das actividades. (São distribuídas algumas tarefas em termos de planificação?) Planificação, não. Planificação é individual (...). (SecCoord.);

(...) eu já tive conversas com o presidente da CE, em que ele me diz... por ex., que ele às vezes faz louvores nos pedagógicos, para este e para aquele, e que o nosso grupo não, porque ele diz que trabalhamos muito individualmente!"; "(Então neste grupo, achas que pesa mais o individual?) Pesa mais o individual. Pesa mais o individual; em termos de estágio, são os que trabalham! E os outros encostam-se! (...) Mas não há planificação... como cada um planifica para si (...) Como devia ser era assim, devíamos chegar ao fim do ano e planejar logo em grupo, o ano lectivo seguinte. (Não fazem isso?) Não. (...) mas definindo mesmo, e

todos fazerem. Não se faz nada. Então, a planificação é feita apenas a nível do grupo estagiário, porque os estagiários são obrigados a fazer, não é? E pronto, e fazemos assim, e funciona um bocadinho assim, e que cada professor para si, faz à sua maneira, não é? (SecG);

(...) normalmente, ninguém partilha muita coisa aqui, isto é um facto, cada qual faz o seu trabalho à sua maneira, temos ali um papel... que se tu olhares para ali é... "planeamento anual"... pois, aquilo sinceramente também não me diz nada, não é? Mas pronto, é isto. (...) Não há muita partilha, isto não avança, há desagregamento do grupo, cada qual vai funcionando por si, não se fazem projectos colectivos, a não ser aqueles que são obrigatórios, como é o caso do corta-mato e tal. (SecF);

Para este grupo, as coisas são mais ou menos pensadas, eu digo mais ou menos porque nunca são pensadas... pronto, mas são mais ou menos pensadas em termos de planificação em conjunto e depois individualmente, cada professor tem a sua liberdade de actuar com as turmas dentro daquilo que foi estabelecido pelo grupo, tem liberdade de actuar em função daquilo que tem de ser (...). Estabelecemos em conjunto no grupo, o que é que se faz, quais são as áreas a trabalhar, depois cada professor faz o seu planeamento anual. Cada um faz o seu. (SecO).

Já está tudo feito. Fica, de uns anos para os outros e cada um faz o que quer... o que é que a gente muda? (...) não se fala quase das aulas (...). (SecL).

As principais tarefas de início de ano têm a ver com esta eventual redefinição de objectivos, e eventuais tarefas de adequação das questões da avaliação àquilo que vão sendo as indicações do Ministério, nomeadamente esta última questão das competências, etc, pronto, basicamente, o nosso trabalho no início do ano é ajustar aquilo que já temos e ver eventuais novas situações ou uma eventual avaliação que nós tenhamos feito da situação anterior e que achemos que é de modificar. (SecP).

(...) mas grupo de EF... normalmente o trabalho é sempre nosso, não é?(...) os estagiários é que costumam fazer quase o trabalho todo, não vamos influenciar os outros a trabalhar (...) mesmo quando nós queremos fazer alguma actividade somos nós que começamos desde o ponto zero

ao final, e ninguém quase, nos ajuda. (...) Acho que se calhar, a responsabilidade é mais nos orientadores! Os outros, nem os vi a manifestar-se perante esta planificação. (SecH – estagiária);

Acho que trabalham muito mais individualmente do que propriamente em grupo. (...) o que se discutiu mais foi a planificação anual a desenvolver durante o ano lectivo. (...) connosco foi-nos dada uma planificação que já estava anteriormente feita, e nós só nos limitamos a cumprir. (...) Eu acho que há 1 ou 2 professores que se preocupam em fazer a planificação, os restantes limitam-se a cumpri-la ou não. (SecJ - estagiária);

O que se falou foi, que no 8º tinham que dar determinadas modalidades... e para todos os anos da escola, a partir daí, depois cada professor escolhia a forma de abordagem. (Mas entre vocês, uniformizaram a forma de abordagem?) Sim. É assim, em relação à responsabilidade de definir mesmo aquilo que tínhamos planeado, acho que os estagiários têm muito maior peso. Os outros professores... “se der deu, se não der não deu”. (SecI - estagiária);

Nós fizemos exactamente essa distribuição das modalidades para cada ano, fizemos depois, nós estagiários, depois eles viram e aceitaram, o planeamento das actividades anuais (...). O planeamento que nós fizemos, os outros professores funcionam à parte, não têm nada, alguns nem sei se fazem planeamento ou não (...). Na reunião em si, não falamos, não, não cada um tem o seu planeamento individual de acordo com o “roulement” e cada um funciona como muito bem entende. (SecM - estagiário)

Relativamente às modalidades que nós temos que abordar nos anos em questão, isso já está definido pelo grupo, não é? Já sabemos que conforme o ano em questão, temos um grupo de modalidades para leccionar nesse ano. Relativamente às actividades, não das aulas, mas do grupo mesmo, quem elabora isso normalmente, aqui nesta realidade, foram os núcleos de estágio. Nós propusemos as nossas actividades, o outro núcleo de estágio do ISMAI também propôs as deles e isso juntou-se àquelas que já havia no grupo todos os anos que é o corta-mato escolar e o sarau de fim de ano de ginástica. (SecN – estagiário).

Consideram, no entanto, que são o grupo que mais dinamismo dá à escola.

É interessante verificar que quando é necessário tomar uma posição colectiva “contra” a escola, o grupo consegue mostrar união e solidariedade, tal como nos refere um dos seus elementos:

Mas as nossas questões centram-se muito mais ao nível daquilo que é respeitante ao grupo e por vezes, relativamente àquilo que deve ser o posicionamento do grupo relativamente a algumas situações que acontecem na escola. (Tomar uma posição colectiva...) Exactamente. E aí, somos normalmente solidários, aí, somos solidários, mais no que diz respeito a tomadas de decisão do grupo relativamente à escola, do grupo “contra” ou para a questão escolar. No interior do grupo, a solidariedade não existe tanto. (SecP).

Do que foi exposto, podemos concluir que, os conflitos surgem muitas vezes por diferença de opiniões, quer ao nível das questões didáctico metodológicas como também na forma de encarar a escola, ou como alguns professores referem: formas diferentes de “viver a escola”. Os conceitos ligados ao seu papel na escola, aquilo que consideram mais importante para os alunos e para a disciplina de EF, a disponibilidade que têm para a escola, quem tem o melhor perfil para a ocupação dos cargos são, na nossa opinião, as questões fundamentais que podem facilitar ou prejudicar o trabalho e o relacionamento destes professores.

Quadro 5 – Resumo da caracterização das relações intra-grupo

Caracterização das Relações Intra-grupo	
Percepções sobre o ambiente de trabalho (processos organizacionais)	Percepções sobre o relacionamento interpessoal
- Os professores consideram que são bons profissionais e que transmitem uma imagem positiva na escola, na medida em que são	- Embora se sinta diferentes graus de sensibilidade às discussões “acesas” no grupo, todos os professores admitem que o relacionamento

<p>vistos como o grupo que mais dinamiza a escola. Exceptuando o trabalho de preparação e organização das actividades para os alunos, que é fundamentalmente colectivo, ao nível da planificação, prevalece o trabalho individual. No entanto, é sobre os estagiários que recai a maior responsabilidade em preparar e realizar as actividades para os alunos. Praticamente não há partilha de experiências, nem de materiais. Os núcleos de estágio, apesar de serem oriundos de instituições académicas diferentes, são unidos e trabalham em conjunto.</p>	<p>interpessoal não é bom. Desde a primeira reunião, foi perceptível também para os estagiários a existência de grandes conflitos no grupo. À excepção dos estagiários, não existe, portanto, proximidade entre os professores.</p>
---	---

As questões relacionadas com o que pode dificultar ou facilitar o trabalho conjunto dos professores de EF, isto é, aquilo a que nós denominamos de “Obstáculos” e de “Facilitadores” respectivamente, constitui o nosso foco de interesse, pelo que será aprofundado nos pontos seguintes.

5.3.1. Relações intra-grupo – Obstáculos

Através da análise do Quadro 5.1., podemos verificar quais os obstáculos mais referenciados pelos professores desta escola. Porém, gostaríamos de salientar que, a quantidade de referências atribuída a um determinado obstáculo não pode ser associada à ideia de superioridade em termos de importância desse obstáculo; isto é, não existe uma relação directa entre o número de referências e a sua importância ou influência nas relações intra-grupo. Interessa-nos pois, o estudo e a análise das suas interacções e implicações, na medida em que só assim se conseguirá um conhecimento, tanto quanto possível, aprofundado das particularidades deste grupo de

professores. Posteriormente, será exposta a nossa interpretação relativamente às interações destes obstáculos.

Quadro 5.1. – Referências de Obstáculos à Colegialidade Intra-Grupo

	Obstáculos	Nº de Ref.
Escola Secundária	Falta de tempo/disponibilidade para reunir	11
	Competição pelos cargos/conflitos pessoais/falta de entendimento	11
	Responsabilidades profissionais exteriores à escola	8
	Presença de estagiários como substituto do trabalho do grupo	6
	Formação académica	5
	Diferentes concepções sobre a EF e a escola	5
	Separação por turnos (manhã/tarde)	4
	Diferenças de idade	4
	Ter filhos pequenos	4
	Falta de partilha de experiências	1
	Falta de solidariedade no grupo	1

Falta de tempo/disponibilidade para reunir:

A falta de tempo ou a falta de disponibilidade para reunir é o obstáculo ao trabalho e ao entendimento do grupo, referido por todos os professores. À pergunta: Qual a sua opinião sobre o tempo disponível para reunirem e trabalharem?, todos responderam pouco ou quase nenhum:

É pouco, essa é outra questão, não é? (...) a questão da disponibilidade ao final da tarde, é muito difícil reunir ao final da tarde (...).
(SecCoord.);

É pouco, é muitíssimo pouco. Além do mais, estas reuniões fazem-se precisamente para não ocuparem as pessoas nos outros tempos, não é? Normalmente são metidas no encaixe da hora da refeição, em que os que foram almoçar regressam tarde e os que ainda não foram almoçaram estão com pressa de ir almoçar. (...) se calhar a gente não se reúne com a

frequência necessária para poder discutir coisas. (Achas que esse é o principal obstáculo para vocês trabalharem...?) Eu acho que sim, é isso e efectivamente a tal falta de nos encontrarmos mais vezes, como tudo na vida, tu para evoluíres seja no que for, ou conversas, trocas impressões com as outras pessoas; para aprenderes mais alguma coisa que te pode escapar... (SecF);

O que devia de ser era assim, nós devíamos ter tempo para reunirmos uma vez por mês, pelo menos, em função das necessidades, e com tempo necessário para resolver todos os problemas. Mas, as reuniões tentam ser o mais rápido possível, em horas que seja possível a todos estarmos cá, porque lá está, o tal trabalho fora, então fazemos ali à hora do almoço... da 13.30h às 14.30h, a tal coisa... (SecG);

É muito escasso. É muito complicado marcar uma reunião, porque há sempre um professor que tem qualquer coisa para fazer, mas mesmo... tem mesmo que fazer, não pode adiar essas coisas... E é que é bastante complicado, por isso é que temos pouquíssimas reuniões. (SecH - estagiária);

Devia haver mais tempo para... tentar pôr a reunião por ex., numa hora que desse para toda a gente, e isso é um bocado complicado, também somos muitos! (SecI - estagiária);

É mínimo, nós nunca reunimos, é raríssimo. Quando nos reunimos é a reunião e depois, mais nada, e depois nunca há... "pronto, então na próxima 2ª feira vamo-nos reunir novamente por causa disto", não, são pouquíssimas e são só feitas mesmo porque têm que ser feitas, porque de resto, não... (SecJ - estagiária);

Nenhum. (É pouco?) É. Por isso é que a gente faz as reuniões à hora do almoço, e uns aparecem depois, outros aparecem antes, uns saem antes para ir dar aulas, outros saem para não sei quê... ou seja, não se marca uma reunião no final do dia, no final das aulas, com 2, 3 horas, não, não se faz isso. Eu acho que a verdadeira reunião é no intervalo, um fala aqui, outro fala ali, e de vez em quando é obrigatório reunir e nós temos que reunir. (SecL);

Pois, a conjugação... é muita gente, não é? É difícil conjugar às vezes, o que cada um tem de fazer (...). (SecM - estagiário);

Acho é que se poderia reunir mais vezes, debater mais os assuntos (...). (SecN - estagiário);

(...) deveríamos reunir mais mas... a gente só reúne quando mesmo não pode fugir à reunião. (SecO);

Normalmente, eu diria que as reuniões são poucas e porque são poucas, normalmente, o tempo nunca chega. (SecP).

Competição pelos cargos/conflitos pessoais/falta de entendimento:

De acordo com o que foi exposto no ponto anterior, aquando da caracterização das relações intra-grupo, constatámos que o relacionamento interpessoal não era bom. Apesar de se verificarem diferentes graus de sensibilidade e conseqüentemente diferentes graus ao nível do "incómodo" que este aspecto provoca nos vários elementos do grupo, é-nos sugerido pelas respostas de todos os professores a existência de um relacionamento interpessoal "pouco pacífico". A forma como os estagiários se referiram a esse aspecto é, para nós, sintomático, na medida em que as discussões e os conflitos existentes foram perceptíveis logo desde a primeira reunião. Neste sentido, consideramos como um dos obstáculos principais ao trabalho deste grupo, os conflitos interpessoais.

Relacionado com estes conflitos está o facto de existir competição pelos cargos. Este aspecto foi apontado por dois professores (SecG; SecL) como sendo o principal obstáculo ao entendimento do grupo. Eis as suas "expressivas" opiniões:

(...) numa reunião de grupo o empenhamento devia de ser de todos, mas por vezes há colegas que fazem da reunião de grupo, tentam fazer da reunião de grupo, uma brincadeira, quer dizer, tentam levar a reunião para... ser desacreditada, quer dizer, desacreditar a reunião é desacreditar o coordenador, e com o objectivo de quê? De apanhar esse tal cargo, ok? Percebido? (...) O principal obstáculo é assim... eu penso

que é um pouco a guerra que as pessoas fazem para ocupar os cargos. (Achas que há competição nesse sentido?) É assim, quando alguém, e não digo todos, alguns não têm determinado cargo e querem, então tentam estar sempre a minar, quer dizer, sempre a falar mal, sempre a... eu penso que agora não se nota tanto, eu este ano não tenho notado tanto, mas era um bocadinho assim, depois todos atrás do mesmo, não é? E depois, acham que isto é vitalício, quer dizer, as pessoas têm aqueles cargos e que aquilo é deles, e que mais ninguém pode, e ocupam 10 anos, durante 10 anos a mesma coisa, e aí de quem queira ser, quer dizer, isso é que está mal. Mas, o principal obstáculo é esse, quer dizer, não há entendimento, não há entendimento, depois um quer ser melhor que o outro, e depois o outro quer mostrar que também é melhor (...). É, é um bocadinho assim... a ver quem é o melhor...". (...) A base é a competição... depois têm os "tachinhos"... eles querem é ter aquilo, que é para terem muito menos horas de trabalho, para fazerem... Eu não estou a dizer que eles ao ocuparem os cargos, que não trabalhem bem, atenção!. (SecG);

(Achas que há alguma competição entre vocês?) Muita, muita. (Mas competição pelo reconhecimento do trabalho?...) Sim, julgo que sim. Na minha opinião há jogos de poder, de "braços de ferro", problemas anteriores, um quer fazer melhor que o outro, um quer evidenciar-se num ano num estágio, depois o outro quer fazer isto... e depois dão-se mal... dão-se, estou a falar em grupo, um e outro dão-se mal e depois isto tudo reflecte-se. Mesmo assim funciona bem, o que fará se houvesse uma maior harmonia entre as pessoas do nosso grupo (...) No fundo é as pessoas quererem evidenciar que são melhores que as outras. E têm o "nariz empinado", e pensam que o que dizem é lei, e depois cada um por si... estás a imaginar a confusão que é? Mas, por outro lado, as coisas... por isso é que é a "paz podre"... funciona tudo bem, porque quem está de fora nem se apercebe disso. (SecL).

Este obstáculo origina outro: o mau relacionamento que existe entre alguns elementos do grupo e que provoca mal-estar e um ambiente tenso entre os colegas, dificultando, portanto o trabalho do grupo:

Acho que é... aquele que nos falta, que é o relacionamento. Um relacionamento mais sociável, mais simpático, mais "ternurento"... um

bocadinho mais de energia feminina, mais simpatia... acho eu que sim, mais humildade (...). (Que implicações têm esses conflitos para o grupo? E para a imagem da disciplina na escola?) Acho que não. O que pode... para o grupo tem por ex., os estagiários, pessoas que chegam cá, de fora, sentem isso muito, e sentem que o ambiente às vezes podia ser muito melhor, mais "brincadeira", mais de amizade, de convívio, de troca entre todos, e não é, não é porque eles sentem isso, sentem que há aqui uns atritos entre uma e outra pessoa e depois o orientador não gosta dessa pessoa, depois os estagiários sentem-se susceptíveis e então... e depois é uma confusão. (SecL);

"(Que implicações têm esses conflitos para o grupo? E para a imagem da disciplina na escola?) Para o grupo é o mau relacionamento" (SecG);

(...) o entendimento no interior do grupo não é o melhor, não é o melhor no sentido de toda a gente puxar para o mesmo lado, não é? (...) mas as diferenças de opinião poderiam existir se a determinada altura, houvesse consensos e nem sempre os há (...). A maioria dos elementos do grupo têm personalidade relativamente forte, e portanto, o choque que se faz sentir é um pouco essa tentativa de fazer prevalecer o seu ponto de vista. (SecP).

Responsabilidades profissionais exteriores à escola:

Outro obstáculo importante referido por oito professores, diz respeito ao facto de quase todos os elementos terem responsabilidades profissionais fora da escola. Consequentemente, o tempo para a escola é quase restrito ao seu horário. Neste sentido, quando é necessário marcar uma reunião, esta tem obviamente, que ser marcada fora das horas lectivas; esse espaço está ocupado com as actividades profissionais que os professores realizam fora da escola; daí a grande dificuldade para encontrar uma hora disponível para todos:

Há uma questão que claramente se sente um bocado que é... a falta de tempo para a escola, que as pessoas têm. A falta de motivação que as pessoas têm para passar mais tempo na escola do propriamente...

que as 22 horas que têm de leccionação (...) O tempo que as pessoas passam e o tempo que as pessoas têm disponível para a escola... se tivessem mais tempo, acho que seria possível fazer mais... (É o principal obstáculo?) Acho que esse é o principal obstáculo (...). (SecCoord.);

(...) há sempre gente que abandona-a a meio porque... "tenho de sair, tenho que fazer...". Esse, para mim é que é o grande condicionalismo; não se aprofunda nada do ponto de vista didáctico metodológico. (...) obviamente, são os interesses que as outras pessoas, as pessoas todas têm na sua vida lá fora. Lá está, em que toda a gente dá alguma primazia mais à actividade que tem lá fora do que propriamente cá dentro. (SecF);

É difícil conjugar às vezes, o que cada um tem de fazer... (SecM - estagiário);

(...) existem excepções, de professores que têm afazeres e que... porque às vezes a reunião está alongar-se muito e eles ausentam-se, mas a reunião continua com os que lá estão. De facto, às vezes acabam por ficar só 2 ou 3, mas não acontece muito. (SecN - estagiário);

(...) nós à partida temos isto ou temos aquilo... (SecO);

Depois também a maior parte dos professores dá coisas fora da escola e então é um bocado complicado... (SecI - estagiária);

Não, é assim, nós sabemos que a maior parte dos professores de EF têm trabalho fora também, não é? E limitamos um bocadinho a trabalhar as nossas horas na escola, mais nada! E tudo o que seja para além dessas horas é complicado, não é? (SecG);

(...) é um bocadinho falta de interesse, acho que há muitos professores que já chegam à escola, vão dar as suas aulas e vão-se embora, têm outras preocupações extra, fora da escola, então... acho que falta mesmo vontade de, e não há muito... (SecJ - estagiária).

Presença de estagiários como substituto do trabalho do grupo

A presença dos estagiários, na opinião de alguns professores (SecF; SecG; SecJ; SecM; SecN; SecO) também pode funcionar como obstáculo ao trabalho do grupo, na medida em que pode provocar um descomprometimento

dos professores em relação ao seu trabalho, delegando nos estagiários a maior parte do mesmo:

Agora, simplesmente o grande problema é só este: é que, ao ter cá estagiários, o grupo demite-se de fazer algumas coisas que são sua obrigação e passam a pasta para os estagiários. Esta é a minha perspectiva. (SecF);

((...) em relação ao empenhamento, achas que a presença dos estagiários faz com que de alguma forma os colegas se empenhem?) Pelo contrário. Eles dizem assim, "porreiro, os gajos trabalham...". (SecG);

(...) somos nós que fazemos o planeamento anual, as actividades... já há 1 ou 2 actividades de grupo, mas na realidade, quem as realiza são os estagiários, por isso acho que os estagiários influenciam 100% as actividades. (SecJ - estagiária);

Influencia, porque eles ficam sem nenhum trabalho. (Risos). (Só por isso ou há mais...?) Nós ficamos com o trabalho todo de todas as actividades, é lógico que... (Achas que é para isso que os estagiários servem?) Não, eu não acho nada, e há escolas que funcionam diferente, neste caso... por um lado é bom, eu acho que por um lado deve ser feito assim, por outro, acho que não. Porque é que é bom? É bom porque passamos a ter a realidade..., ter que fazer aquilo... (Mas têm o apoio deles, ou não?) Temos, temos apoio, mais do orientador, dos outros... não. E depois na realização, também há sempre uns que trabalham mais que os outros, pronto, tem esse aspecto positivo, depois de estar feito, fica tudo muito bem, antes de estar é complicado, porque queremos que toda a gente, pelo menos da minha parte, queria que toda a gente tivesse a mesma influência e o mesmo tipo de trabalho. No fim, fico contente, porque pelo menos até agora, as coisas têm corrido todas bem e fiquei com a experiência de agora poder fazer sozinho... fazer um corta-mato sozinho, e antes de fazer não tinha bem a noção do que é que era preciso. (SecM - estagiário);

(...) por outro lado diminuem um bocado o grau de empenhamento dos outros professores. (SecN - estagiário);

(E vocês acham também que têm mais cuidado com a planificação?) *Aqui entre nós que ninguém nos ouve, são melhores professores que nós. Estão cheios de motivação e querem é mostrar trabalho! Enquanto a nossa motivação já não é o que era, longe disso, e já não temos de mostrar, quer dizer, percebes, e eles sentem essa necessidade.* (SecO).

Formação académica:

Cinco professores consideraram que diferentes formações académicas podem influenciar o trabalho do grupo, sugerindo até que alguns conflitos têm origem nessa diferença. No entanto, depois de verificarmos que todos os professores fizeram a sua formação inicial no ISEF/FCDEF, à excepção de um professor que fez o curso no INEF e posteriormente, licenciou-se na ESE – Porto e das estagiárias do ISMAI, consideramos que, muitas vezes, as concepções pessoais sobre determinados assuntos da área da EF e da escola, não dependem tanto da formação inicial, mas mais dos percursos individuais, das motivações e experiências pessoais, da qualidade da formação contínua, que no seu conjunto, vão modelando e formando opiniões.

Obviamente, que a “escola inicial” numa determinada área fornece a base e as linhas orientadoras principais de acordo com a filosofia da instituição formadora. Mas, de acordo com os dados recolhidos, apesar da formação inicial da maioria dos elementos do grupo ser proveniente da mesma instituição académica, nem sempre as opiniões convergem, sugerindo que estas vão sendo formadas posteriormente a essa formação base e que decorrem das variadas experiências individuais adquiridas ao longo dos anos de serviço. Eis as respostas dos entrevistados relativamente à questão da influência da formação académica no trabalho dos professores de EF:

Sim, claramente. (Porquê?) Porque é fácil, muito fácil. Eu já dei aulas no ensino superior em institutos, no ISMAI e no FCDEF, portanto, sei a diferença entre a formação académica, e os conteúdos que são dados lá e o que é que os alunos sabem, não é? E portanto, influencia claramente. Muitas vezes... conseguem-se superar essas dificuldades através de uma

dinâmica própria, mas depois quando chega à hora de “espremer o sumo”, a gente vê perfeitamente quem é... aonde é que estão as coisas, não é? Claramente!. (SecCoord.);

Eu acho que sim. (Em que medida?) Há visões diferentes, neste caso, em que estamos o FCDEF e o ISMAI, há nítidas... visões, não é que sejam muito... mas existem algumas diferenças mesmo em termos de ensino. (SecH – estagiária)

É interessante notar a percepção de uma estagiária, que já sentiu que este argumento pode contribuir para a “disputa” de cargos:

Dentro do grupo, só se for para disputar quem vai ser o orientador para o ano seguinte. Eles já... por ex., o professor X e o professor Y vieram para cá este ano, e eu sei que eles para o ano vão querer ser orientadores, mas depois também há o Z e o K, e eles... são capazes de disputar mais os estágios, e quem tem mais formação e menos formação (...). (SecJ – estagiária).

Influencia. Acho que há aí umas situações que têm a ver com isso. Influencia porque, lá está, é a superioridade... e a superioridade vê-se, não é? Eu não concordo com isso, mas vê-se assim e vê-se também em trabalho exterior, importância em ter um trabalho exterior, trabalha aqui ou trabalha acolá, faz isto ou aquilo, dá uma superioridade fazer o que se diz... (SecL);

Influencia, mas acho que isso poderá ser um dos motivos que estão na base das diferenças de opinião que surgem, poderá ser até por aí, pelo tipo de experiência académica que as pessoas tiveram, há modos de pensar diferentes dentro do grupo, que se calhar, não posso dizer com 100% de certeza, mas que poderá ser reflectido por isso, mas não acho que seja uma influência negativa. (SecN – estagiário).

Nos seguintes testemunhos, para além de as respostas sugerirem que existe alguma diferença ao nível das formações académicas, não consideram que este aspecto seja um obstáculo à dinâmica e ao trabalho do grupo:

É assim, eu até posso comparar entre nós e os estagiários do FCDEF, não vejo assim muita diferença. Eles podem saber de determinada coisa, mas depois nós também já sabemos doutra e eles não,

acho que estamos equilibrados. (Às vezes até é bom...) Sim, sim, comparar ideias... acaba por ser o mesmo curso, mas pronto, faculdades diferentes, uma pessoa aprende sempre uma coisa e noutra lado não, mas não noto assim uma diferença muito grande. (SecI – estagiária);

Do grupo, temos os estagiários do ISMAI e todos os outros são da FCDEF. Há uns anitos atrás o estagiário médio do ISMAI (pelo menos a olhar para o que a gente encontrava aqui) o estagiário médio do ISMAI era mais baixo que o estagiário médio do FCDEF, neste momento não... é a mesma coisa... (SecO);

Talvez. Embora aqui nesta escola isso não se sinta muito porque, portanto, os professores são todos licenciados, não é? Portanto, não há ninguém que provenha por ex., das ESEs, dos politécnicos, etc. E portanto, digamos que embora, uma parte possa... toda a gente é licenciada pelo FCDEF, ISEF ou FCDEF, excepto um colega, o colega mais velho, que foi formado na escola de instrutores, mas que entretanto, há relativamente poucos anos fez a licenciatura na ESE, mas que curiosamente, era o elemento a quem à partida, se podia considerar com maior capacidade pedagógica, não diria científica, embora ele individualmente fosse um elemento estudioso, portanto, nem por aí (...). (SecP).

Mas por outro lado, há quem encare a formação académica apenas como uma base e defenda que um professor necessita de ter determinadas qualidades para ser um bom professor:

(...) eu considero que as pessoas têm a mania que a formação é que faz algum professor, e não é, não é. Eu posso ter uma grande formação, posso ter... podia ter sido um aluno de 17 ou de 18 e não ser um bom professor. Porque eu continuo a pensar, que para se ser professor tem de se ter determinadas qualidades, e essas qualidades são inerentes a essa mesma pessoa, que é o ter jeito para aquilo! Independentemente de ter menos conhecimentos de que o outro, pode ser melhor professor. O outro tem mais conhecimentos, muita letra, mas depois, se calhar, em termos de trabalho, zero em relação ao outro. E o outro, até com menos conhecimentos teóricos, mas dedica-se, tem uma personalidade... adapta-se bem aos alunos, consegue criar um bom relacionamento com eles,

consegue pô-los a trabalhar... e ter jeito! Porque não é qualquer professor que consegue controlar os alunos, porque não é qualquer professor que consegue ter o grupo com ele e ser amigo dos alunos, não é qualquer um! Por muito que saiba, não tem nada a ver com o saber! Depende da personalidade da pessoa e penso que os alunos são aquilo que os professores são! Para mim não há maus alunos, em termos até de comportamento, tem mais a ver com o professor. Quando os professores, coitados, não conseguem ter controlo no aluno, é uma "bagunceira"! E esse professor que sabe muito, sabe muito... chegas ali e é uma confusão do caracas! (SecG).

Diferentes concepções sobre a EF e a escola:

Diferentes concepções sobre a EF e a escola podem estar na origem de algumas discussões, é o que nos sugerem cinco professores. Um desses professores (SecO) aprofundou um pouco mais a questão das causas dos conflitos no grupo:

Eu acho que talvez tenha sobretudo a ver com maneiras diferentes de ver a escola, julgo que é por aí. Se calhar não tanto maneiras diferentes de ver a EF, mas maneiras diferentes de ver a escola, e maneiras diferentes de estar na escola. Eu por ex., acho que o grupo devia ser tão aberto quanto possível, às vezes isto dá algumas complicações, há quem não entenda assim, isto tem alguma tendência... isto não é uma crítica, quer dizer, cada um tem a sua personalidade e maneira de ser. E há uma tendência a centrarem-se mais nas suas aulas e preocuparem-se mais com o seu mundo. (Resolvem esses conflitos com o diálogo...?) Ah, já temos resolvido alguns conflitos em reuniões aos berros uns com os outros e depois vamos todos beber um copo! (SecO).

Pensamos que esta resposta nos poderá levar à reflexão inicial, em que a categoria central de todo o trabalho está precisamente relacionada com maneiras diferentes de "ver a escola" ou de "viver a escola".

Esta ideia de que o professor de EF, ou o grupo de EF deve “viver a escola”, no sentido em que deve procurar a interacção com toda a comunidade educativa é também expressa por outro professor:

Deve ser dinâmico, deve interagir com os outros grupos disciplinares, deve promover os seus próprios eventos, deve conseguir envolver o meio à volta da escola, a população... que vive à volta da escola, trazê-la à escola. É uma coisa difícil, mas acho que às vezes há coisas que se conseguem fazer, coisas com pais e filhos por ex., no grupo de EF... e até acho que o grupo pode criar uma dinâmica, e criar uma autoridade, impor-se naturalmente”. (...) Às vezes, quando colide com alguns conceitos, às vezes é um bocado difícil tentar conseguir impor, ou tentar transmitir alguma dinâmica nova, pelo menos, às vezes (...). (SecCoord.).

Outro professor explica que a natureza dos conflitos que surgem no grupo, está relacionada com as diferenças ao nível da abordagem dos conteúdos, portanto, com diferentes perspectivas didáctico-metodológicas:

Mais com aspectos de natureza... eu diria aspectos de natureza pedagógica. Pedagógica, envolvendo aqui questões de metodologia, metodologias a utilizar, procedimentos, etc. Portanto, há de facto... mas isso tem principalmente a ver, creio eu, com digamos assim, diferenças ideológicas, ou seja, a perspectiva que se tem de um determinado conjunto de situações relacionadas com a EF, perspectiva de princípio, não é? (...) Portanto, isso depois reflecte-se um pouco na forma como interpretamos a abordagem das situações, e aí é que normalmente, acontecem os pequenos conflitos. (Achas que basicamente, tem a ver com a forma como cada um vê a EF? Têm concepções diferentes?) Eventualmente. (Sobre o que é a EF na escola?) Não direi sobre o que é que é, é muito mais sobre... como actuar, como proceder, é muito mais a nível operacional, digamos assim, do que propriamente... (a nível de concepção...) Embora, quer dizer... (está relacionado) uma coisa está relacionada com a outra, quer dizer, uma perspectiva muito mais rigorosa ao nível da abordagem das aulas de EF, das matérias, da disciplina, da metodologia, não é exactamente a mesma que uma perspectiva mais relaxada, eu quando falo relaxada, não falo necessariamente do ponto de vista negativo, crítico

negativo, mas numa perspectiva de uma abordagem mais livre da actividade física, etc, que também há cá na escola, pronto, e isto quer dizer, isto é uma perspectiva conceptual, não é? Mas que basicamente se reflecte no aspecto operacional, no aspecto da prática, não é? E basicamente é aí onde se geram os conflitos. (SecP).

O próximo testemunho poderá evidenciar que existe desacordo no grupo face às concepções sobre o que é a EF e qual o seu papel na escola, bem como em relação ao perfil do coordenador de departamento:

Isso é a questão do perfil do indivíduo para este lugar... ó pá, isso não sei, quer dizer, posso-te dizer o que é que eu pretendo, pretendo efectivamente que um indivíduo, minimamente, saiba qual é o objecto da EF, e qual é o papel da EF na escola, que é isso que me parece, que a maior parte dos gajos não sabem, percebes? Por isso é que eu te digo a ti, nesta escola, a EF já teve um papel extremamente importante, já fez coisas mirabolantes, nós já fomos pioneiros aqui nesta casa de muitas coisas! (...) Porque tinha discursos completamente diferentes e tinha aquela gente toda agora a olhar para ele... assim. (...) como se falou aqui há alguns anos largos atrás, interdisciplinaridade, que mais tarde se acabou por fazer, nós aqui já tínhamos começado a fazer, mas para isso, quem começou a falar de interdisciplinaridade fui eu lá em cima! Aqui, quando se faz de interdisciplinaridade tem de se ligar a filosofia à EF, e a EF à matemática, a EF à física, a muitas outras coisas... para isto, tens de estar à frente dos outros gajos todos e dizer assim, ó meus amigos, não estão a falar com nenhum camelo! E isto é que é fundamental, porque é isto a dá credibilidade, e isto desapareceu, porque ninguém está muito disponível para discutir... "ó quero lá saber disto para alguma coisa! (SecF);

Este professor salienta a importância de se gostar da escola, como a "chave" do sucesso de um grupo de professores de EF numa escola:

Em 1º lugar era ter como principal objectivo, o gostar disto! Gostar da actividade lectiva, porque há muita gente que tira o curso de EF, e até a própria formação universitária muitas das vezes, quase que puxa mais o indivíduo para a área do treino do que propriamente para a área do ensino". (...) E tu vês que, normalmente, uma das coisas que se vem

verificando agora há breve trecho, quase... muitos dos colegas, e acho que tu vais chegar a essa conclusão do ponto de vista do teu trabalho, gente acaba por querer, fico como coordenadora do desporto escolar, mete-me aí antes uma direcção de turma, uma direcção de turma nem tanto, mas mete-me aí outro cargo qualquer, coordenadora ou não sei o quê, porquê? Porque toda a gente tenta efectivamente ter o menor nº possível de horas lectivas. É que o pessoal já não tem pachorra! E prefere andar noutras coisas, do que propriamente nesta história que dá trabalho. (SecF).

Mais uma vez é aqui salientado que a falta de tempo para a escola está relacionada com as diferentes concepções que se têm relativamente à profissão:

Mas o que eu quero dizer é assim, tirando as nossas aulas, a maior parte, não querem mais nada! Porque não temos tempo, não é, quer dizer, é um bocadinho isso! E o grande problema é esse! Acima de tudo. (Achas que seria diferente, se só tivessem a escola?) Era diferente! De certeza absoluta! (Se calhar até tinham mais tempo para conviver...) Por ex., estávamos aqui, não tínhamos nada que fazer, se calhar até íamos organizar qualquer coisa para ocupar mais o tempo, não é? Era capaz de ser diferente, era capaz. (SecG).

Separação por turnos (manhã/tarde):

Alguns professores (SecCoord., SecM, SecN, SecO) referem que a separação entre o turno da manhã e o turno da tarde provoca afastamento entre os colegas e dificulta as suas relações de colegialidade:

(...) muitas vezes as pessoas que estavam de tarde não sabiam o que se passava de manhã, e as pessoas que estavam de manhã não sabiam o que se passava de tarde (...). (SecCoord.);

Um tem aula de manhã, o outro tem aula à tarde, é complicado às vezes estar a conjugar essas situações, porque condiciona às vezes, depois a vida de cada um. (SecM - estagiário);

No meu caso pessoal, o que eu acho que às vezes atrapalha é o facto de não estarmos aqui... não estarmos reunidos aqui todos em

comum, não é? Porque acabamos por contactar mais com aqueles... com os outros professores que dão aulas ao mesmo tempo que nós e menos com os outros que têm outros horários e pronto, é difícil encontrarmo-nos realmente aqui todos sempre, acho que é o principal. (SecN - estagiário);

Às vezes o principal obstáculo é que o pessoal que está de manhã não está de tarde e o pessoal que está de tarde não está de manhã e só se encontram nas reuniões. E às vezes... pá, pequenos mal entendidos, coisinhas pequeninas que acabam por ter maior proporção do que deviam, porque as pessoas não se cruzaram, não falaram directamente... às vezes há alguma falta de encontro, de um tempo para estarem em conjunto. (SecO).

Diferenças de idade:

Quatro professores (note-se, que três são estagiárias) sentem que a idade pode constituir um obstáculo para relacionamento e trabalho do grupo, assim como influenciar a prática dos professores com os alunos :

Nota-se que há alguns pontos de vista que são diferentes, realmente com a idade, uma pessoa vai tendo tendência a adoptar outros métodos de ensino, as pessoas mais novas têm ideias mais... mais novas, mesmo assim, não é? Enquanto que os professores mais graduados até... até acontece mesmo com o nosso orientador, ele... nós trouxemos coisas novas e que ele até adopta agora para as próprias aulas dele, porque ele acha que realmente é interessante. (SecH – estagiária);

Influencia um bocado, porque é assim, nós estamos novinhos, vimos para aqui com a paciência toda, acho eu que com 30 anos de serviço, já não têm a mesma paciência que nós, e acho que... acaba por "prejudicar" às tantas um bocado... ou então até não, não sei, depende das situações, mas com a idade penso que uma pessoa vai perdendo a paciência, vai ficando aborrecida de estar sempre a fazer as mesmas coisas... em princípio, vai piorar um bocadinho. (SecI – estagiária);

Acho que sim, que influencia. (Porquê?) Não sei, porque eu acho que nós, os mais novos, não desfazendo deles, temos ideias muito mais inovadoras e não quer dizer nada, eles sabem muito mais que nós, mas

tudo o que às vezes, seja assim muito novo, eles têm medo de arriscar, e então também, ou não alinham ou então... não concordam nem discordam, mas não entram muito e se calhar nós arriscamos mais, também não temos muito a perder, é o 1º ano, queremos é saber se as coisas resultam ou não. Acho que a idade às vezes é um factor... (SecJ – estagiária);

Como te disse já, quer dizer, eu creio que existe aqui 2 grupos que não podem ser considerados de gerações diferentes, mas um grupo de professores mais novos e um grupo de professores um pouco mais velhos, eventualmente isso possa constituir um elemento que dificulte o relacionamento, não me parece que seja o mais importante. (SecP).

Ter filhos pequenos:

Na opinião de quatro professores (SecCoord.; SecF; SecM; SecO), o facto de se ter filhos pequenos também pode ser considerado um obstáculo ao trabalho do grupo, na medida em que retira tempo e disponibilidade para a escola e para as reuniões:

(Silêncio...) (Já sentiste isso?) Não. (Em termos de disponibilidade?) Ah, só se for aí, só se for a esse nível, aí sim. É que eu tenho 2 e sei. (SecCoord.);

É capaz... pois, depende... a questão era o que eu te dizia à bocado, depende do tipo de cultura que a pessoas também tenham e da mentalidade. A cultura e a mentalidade acima de tudo! Se eu distribuo tarefas, se eu em casa tenho tarefas que me são feitas e partilhadas entre mim e mais alguém, é uma coisa, se não são, já é outra completamente diferente, reconheço. Se efectivamente, eu tenho a experiência do infantário, se tenho em casa de familiares, é outra completamente diferente, isso aí... depois tens que ver fundamentalmente, a envolvente, a envolvente é que acaba por ser importante em termos desse tipo de questões. (SecF);

Isso talvez condicione um bocadinho, porque há pessoas que têm que ir buscar os filhos e tal, pronto, é aquilo que eu estava a dizer à bocado, o que se tem fora também que condiciona às vezes o trabalho, mas não... (SecM - estagiário);

Influencia. Influencia, porque retira muito tempo. Tempo para estar na escola e tempo de disponibilidade mental para... (mental e até física...)
Exactamente, as duas. Disponibilidade em termos de tempo, disponibilidade... qualquer forma de tempo. (SecO).

Falta de partilha de experiências e Falta de solidariedade no grupo:

No sentido de aprofundar o conhecimento ao nível dos elementos deste grupo, salientaremos duas referências individuais, em que para estes professores a falta de partilha de experiências e a falta de solidariedade constituem obstáculos ao trabalho deste grupo.

Sente-se que a troca de experiências e de impressões sobre o trabalho é uma falha que existe no grupo, em particular sentida por um dos elementos (SecF). Nota-se também da parte deste professor, uma certa frustração por não se discutirem em profundidade, questões didáctico-metodológicas. A falta de vontade para partilhar e discutir ideias relativas à aula propriamente dita está, na opinião deste professor, relacionado com o facto de se gostar ou não do que se faz, isto é, de se gostar ou não de ser professor de EF:

Não há muita partilha, isto não avança, há desagregamento do grupo, cada qual vai funcionando por si, não se fazem projectos colectivos, a não ser aqueles que são obrigatórios, como é o caso do corta-mato... e tal...". (...) não se aprofunda nada do ponto de vista didáctico metodológico. (...) é importante reunir mais vezes, conversar mais vezes para partilhar experiências, porque só assim é que a gente aprende e dá saltos, de outra maneira morre!. (SecF).

A propósito da opinião sobre o que é fundamental para um grupo funcionar bem, um professor (SecP) refere:

Competência e solidariedade. Competência ao nível do conhecimento e solidariedade no sentido de conseguir que toda a gente reme no mesmo sentido e puxe tudo para o mesmo lado. (SecP).

No entanto, relativamente à experiência deste grupo, salienta:

No interior do grupo, a solidariedade não existe tanto. (SecP).

Gostaríamos de salientar que para sete dos onze elementos do grupo, as experiências docentes anteriores têm uma influência preponderante na postura dos professores, pois é através dos anos de experiência que se assimilam determinadas competências docentes. A “bagagem” que o professor possui e a qualidade das suas experiências anteriores podem contribuir positiva ou negativamente para o trabalho do grupo. No entanto, pensamos que quanto mais rica é essa experiência, mais capacitado se sentirá o professor para enfrentar novas situações.

Apresentaremos uma possível interpretação dos vários obstáculos referidos, tendo em conta o conhecimento que foi progressivamente surgindo através da análise das respostas dos entrevistados. No entanto, neste grupo de EF, nota-se que um dos grandes obstáculos ao trabalho e colegialidade entre os professores são os conflitos. Segundo a Figura 1, estes têm como causa fundamental as diferenças ao nível da concepção de como estar na escola como professor de EF. A expressão: “Viver a escola” revela amplitude, abrangência relativamente às funções de qualquer professor, independentemente da sua disciplina. Cremos que, nem todos os professores estão motivados para “viver a escola” e em especial os professores de EF, que por vários motivos (que analisaremos mais adiante), se isolam um pouco do resto da comunidade educativa e, deste modo, sentem-se unicamente responsáveis pelas práticas da sua aula, sem um sentido mais abrangente da sua função na escola como professores de EF.

Partindo do princípio que existem diferentes formas de ver a escola ou de “viver a escola”, os professores vão adoptar determinados comportamentos em função das suas motivações. Neste sentido, ao sentirem maior satisfação profissional noutras actividades, como por ex., o treino, vão dedicar-se mais a essa área, deixando para segundo plano, a sua função como professores de EF. A este propósito, O'Connor & Macdonald (2002) num estudo com profissionais de EF sobre o conflito entre ensinar e treinar referem que, a falta de pressão para melhorar a EF e a falta de desafios de instrução, explicam por que os professores procuram a auto-valorização e o desafio noutras áreas como o treino, revelando-se a experiência de treinador, um elemento de

satisfação profissional, seja em actividades extra-curriculares ou noutras. A competição pelos cargos surge porque o objectivo desses professores será reduzir as suas horas lectivas, na medida em que sentem que essa tarefa já não lhes proporciona grande satisfação profissional. Daí, surgem os conflitos.

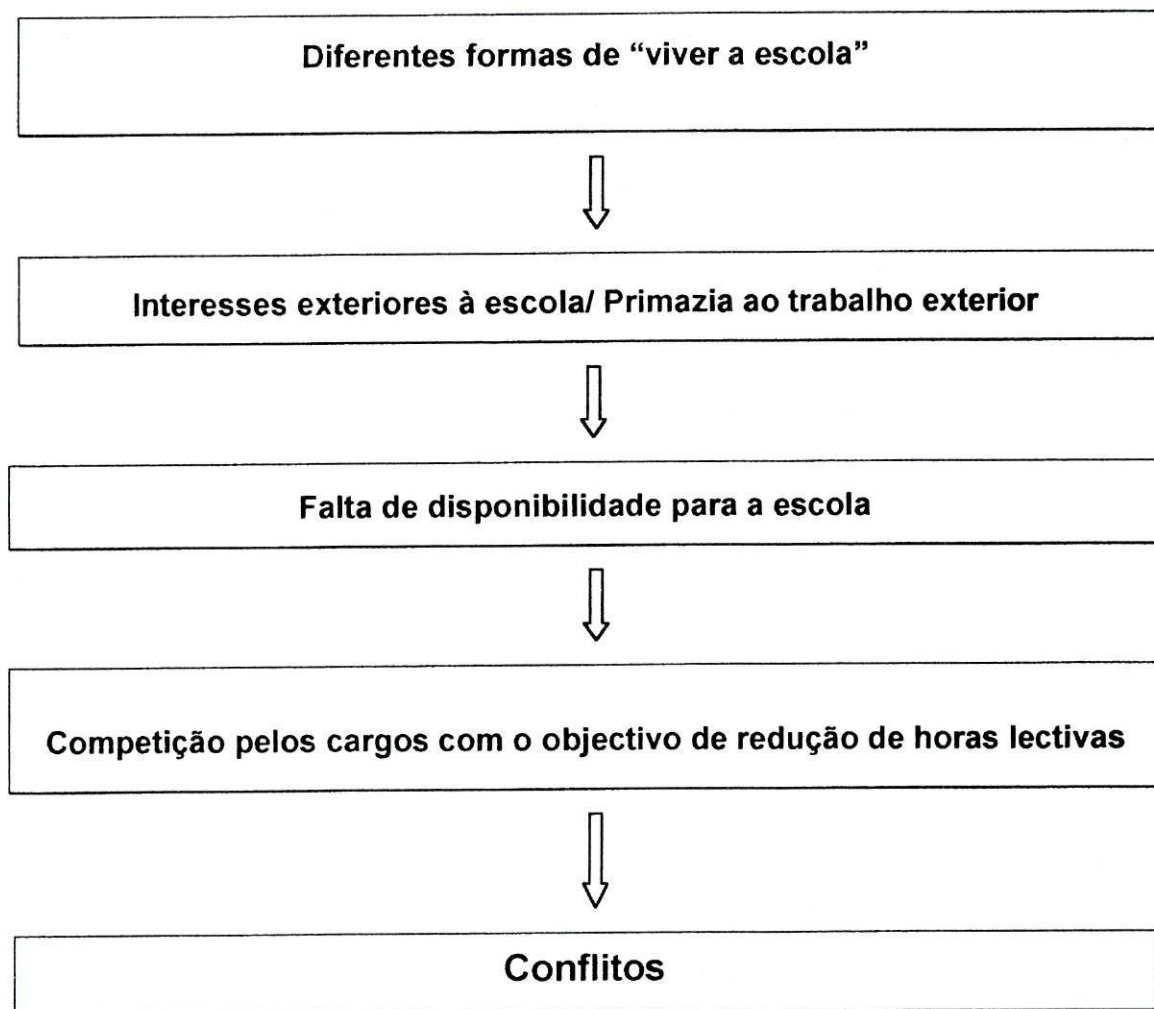


Figura 1 – Possível interpretação para as causas dos conflitos existentes no grupo

Existe um factor que consideramos preponderante para a génese dos conflitos no grupo e que foi constatado através do confronto das várias entrevistas. Dois professores que já eram "da casa" há muitos anos, estiveram ausentes da escola durante dois ou três, por se encontrarem destacados. Pelo que sabemos, o corpo docente efectivo esteve praticamente inalterado antes da saída destes e, portanto, foi criada toda uma cultura e dinâmica de grupo durante um período de tempo relativamente longo. Segundo Hargreaves

(1998), as culturas de ensino compreendem as crenças, os valores, os hábitos e as formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores, que ao longo de muitos anos, tiveram de lidar com exigências e constrangimentos decorrentes dessas formas assumidas. As culturas de ensino fornecem, portanto, um contexto no qual as estratégias específicas do ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. Neste sentido, acreditamos que também existe uma micro cultura ao nível dos grupos disciplinares, nomeadamente no de EF, que ao longo do tempo também vai construindo a sua própria cultura de grupo. O facto de estes dois professores terem regressado este ano e terem sentido que, de alguma forma, essa cultura foi “quebrada”, pode ter sido um motivo de discussão e de competição por aquilo que julgam “ser seu”. Isto estará, provavelmente, relacionado com o “sentimento de posse” que acreditamos existir no conjunto dos “professores da casa”, resultando numa cultura muito específica relativa a esse grupo. Assim, em primeiro lugar, existia uma determinada cultura que se formou ao longo de vários anos; em segundo lugar, essa cultura foi “quebrada” com a saída de dois elementos e com a entrada de outros; em terceiro lugar, aqueles que regressam sentem que de certa maneira, já não existe “o mesmo grupo”, pelo que tentam a todo o custo recuperar “aquilo que perderam”, mas vão encontrando barreiras e obstáculos materializados através das opiniões contrárias dos colegas.

5.3.2. Relações intra-grupo – Facilitadores

Àqueles aspectos que, de certa forma, podem estimular ou fomentar as relações colegiais demos-lhes o nome de “Facilitadores”. O Quadro 5.2. mostra as categorias de Facilitadores à colegialidade Intra-Grupo e o número de referências a essas categorias.

Quadro 5.2 – Referências de Facilitadores à Colegialidade Intra-Grupo

	Facilitadores	Nº de Ref.
Escola Secundária	Boa relação com o CE/Apoio às actividades	11
	Presença dos estagiários como estímulo para o diálogo e para a acção	8
	Boas condições para a EF	2
	"Gostar do que se faz"	2

Boa relação com o CE/Apoio às actividades

Todos os professores foram unânimes em considerar que o CE apoia o grupo de EF nas suas actividades e projectos, respondendo positivamente a praticamente todas as solicitações do grupo. As respostas dos estagiários são bastante expressivas relativamente à existência desse apoio, denotando-se satisfação nas suas palavras. Saliente-se que a opinião do coordenador de departamento, cuja função desempenha há dois anos, em comparação com todas as outras, é a menos positiva; isto é, pressente-se na sua resposta a necessidade de marcar a sua postura de coordenador como fundamental para a melhoria da relação do grupo com o CE, e que só recentemente isso tem vindo a verificar-se devido aos seus esforços no desempenho da sua função. No entanto, nota-se que existe uma boa comunicação entre o grupo e o CE, mesmo no que se refere ao estabelecimento de acordos relativamente à gestão das verbas provenientes do aluguer do pavilhão desportivo. Neste âmbito, foi referida a capacidade do coordenador de departamento para arranjar facilmente apoio do CE para a aquisição de materiais para as actividades, e consequentemente ser um factor facilitador para o trabalho do grupo. Eis algumas respostas demonstrativas deste aspecto:

Acho que é uma coisa que tem vindo a mudar, eu acho que as pessoas estão a sentir cada vez mais a pressão que nós, que o grupo, eu e o grupo, temos conseguido impor um bocado, ou seja, alguma intransigência, alguma... e que tem sido notada nos últimos anos com

algumas modificações claras que têm vindo... em termos, quer da utilização dos espaços desportivos, quer em termos da dinâmica que é posta por parte dos próprios colegas, não é? (...) Já, já começam a ver de uma forma melhor, agora acho que sim, as coisas estão mais formalizadas, as coisas já estão mais por objectivos (...). (SecCoord.);

Sempre que a gente faz uma actividade qualquer, eles participam, colaboram! Pelo contrário, se a gente até nem faz, eles até: "você podiam fazer qualquer coisa e tal... e não sei que mais!. (SecF);

(...) precisa-se de material, arranja-se material, acho que têm todo o apoio da CE, acho que temos boas instalações, portanto, se o grupo quiser, eu acho que não tem problemas. A opinião que eu tenho é que eles (CE) pensam que a disciplina de EF é importante! E tudo o que nós precisamos eles tentam... (SecG);

Sim, acho que sim. Sempre que é preciso qualquer actividade, não é, é falar com o grupo de EF! É bastante boa. Apoia muito, muito mesmo, em todos os sentidos apoia. (Vêm bem a disciplina de EF?) Eu acho que sim. (SecH - estagiária);

É bom. Aceita as nossas actividades, as propostas, sem problema nenhum. Para lanches, para tudo e mais alguma coisa! (Então, sentem-se apoiados?) Sim, sim. (SecI - estagiária);

(...) o CE é extraordinário, não temos tido razão de queixa, fornecem-nos tudo, seja para o que for, são excepcionais. Acho que esta escola tem um bom CE, tem um bom presidente e que não discrimina o grupo e que ajuda o grupo, sempre que é preciso qualquer coisa, desde que aqui estamos que tem sido..., Se for preciso as tabelas, estão aí as tabelas, se for preciso a trave, está aí a trave... realmente ajuda muito o grupo, eu acho que sim. (SecJ - estagiária);

(Mas quer dizer, o CE normalmente, "abre as portas", não recusa as vossas iniciativas?...) Não, não fecha, pelo contrário. Então principalmente o presidente, que valoriza muito. O nosso presidente valoriza muito tudo o que a gente faz em prol dos alunos e reconhece isso, no C. Pedagógico, nos seminários e tudo. Eu até estava a pensar no CE globalmente, mas o presidente mesmo, ele abre-nos a porta. (SecL);

É assim, todas as actividades e todas as relações que nós temos tido com eles, a resposta foi sempre positiva, apoiaram-nos sempre em tudo, quer na acção de formação, quer nas actividades, corta-mato, jogos tradicionais... sempre que solicitamos alguma ajuda, algum apoio da parte deles, recebemos sempre abertura e resposta positiva. (SecM - estagiário);

(...) apoia-nos sempre, apoia-nos bastante e deixa-nos um bocadinho... dão-nos alguma autonomia para fazermos as nossas actividades, apoiam sempre tudo aquilo que nós queremos fazer. (SecN - estagiário);

Sim, ó pá, não temos razões de queixa, tudo o que nós vamos pedindo... nós também só pedimos coisas que são exequíveis, não pedimos... (mas sentem apoio...) Mas sentimos apoio! Mesmo com os 2 núcleos de estágio que há cá na escola, temos 2 núcleos, mesmo com os 2 núcleos, tudo o que é pelo grupo proposto fazer eles... só se for de todo impossível! (Estão receptivos...) Exactamente, estão receptivos! (...) Nós fizemos um acordo com o CE este ano, que é uma parte desse dinheiro reverte para o grupo, e quem está até mais em cima disso é o X que é o coordenador. (SecO);

Do ponto de vista geral há sempre uma resposta positiva às nossas solicitações. Às vezes, eles tentam fazer prevalecer um pouco o ponto de vista deles, dizer que há dificuldades financeiras para isto ou para aquilo, mas quando nós argumentamos correctamente e demonstramos as necessidades, eles normalmente, dão resposta àquilo que nós pretendemos. (SecP).

Presença dos estagiários como estímulo para o diálogo e para a acção:

Um aspecto facilitador intra-grupo importante nesta escola é o trabalho e a influência dos estagiários e dos orientadores, que mobilizam os alunos através de actividades interessantes e que na opinião de um dos elementos (SecL), são um factor de valorização para o grupo. Assim, a presença dos estagiários na escola tanto constitui um elemento facilitador da relação grupo-escola (como veremos mais adiante), como também da relação intra-grupo, na

medida em que ao trazer novas ideias e propostas estimula a discussão e a troca de ideias, e ajuda na actualização dos conhecimentos dos professores. Oito professores referiram-se a este aspecto da seguinte forma:

Os estagiários têm uma vantagem numa coisa, quanto mais não seja, criam polémica, percebes? Obriga a conversas e tal... e depois automaticamente os outros ouvem e toda a gente participa e vai mandando umas "bitaitadas"... e às vezes conseguimos chegar a alguns momentos engraçados, porque divertimo-nos e mais ou menos, notamos que estamos quase todos mais ou menos, ali a bater nas mesmas linhas, e sabemos mais ou menos a mesma coisa e estamos mais ou menos de acordo. Mas são breves momentos, nunca é em coisa de ambiente alargado para debater... (SecF);

(...) dá uma dinâmica nova e algumas ideias novas que às vezes aparecem, não é? (SecCoord.);

Por um lado, acho que dinamiza um pouco o grupo, os estagiários querem... vêm cheios de ideias, normalmente, e além do trabalho todo que já têm, ainda querem ter mais, e fazer mais actividades... dinamizam um bocadinho o grupo. (Mas acham que de alguma forma conseguem cativar os outros professores...?) Eu acho a sim, acho que conseguem sempre trazer ideias novas e acho que é bom. (SecN - estagiário);

Influencia. Influencia, porque por um lado, a dinâmica é diferente, pelas implicações que tem o estágio ao nível da formação académica a dinâmica é diferente, portanto, existe um grupo relativamente grande de professores que tem uma dinâmica diferente, e isso é motivador e influenciador da dinâmica dos outros. Portanto, há uma tendência para... os professores mais antigos, criarem rotinas de trabalho, formas de estar, criarem um certo... acomodarem-se de certa forma, e a presença dos estagiários favorece o contrário, não é? Obriga um pouco... (É uma lufada de ar fresco!) É, exactamente (...) eu fui orientador de estágio durante muitos anos, durante mais de 10 anos, e senti que isso a mim também... foi um factor que me levou a estudar um pouco mais algumas coisas, a reciclar algumas coisas, a centrar-me mais sobre outras, e portanto, a recuperar uma dinâmica que eu já tinha tido mas que estava de certa

forma adormecida. (É sempre bom ter estagiários!) Eu acho que sim. (SecP).

De igual modo, outros professores (SecJ - estagiária, SecI – estagiária, SecL, SecO) acreditam que, de alguma forma, os estagiários conseguem estimular os outros professores para o trabalho:

(E achas que, de alguma forma, acabam por motivar alguns professores que estejam... achas que “puxam” pelos outros?) Eu acho que sim, porque sei lá, não sei se é por ser o 1º ano, que temos muito mais vida, muito mais disponibilidade para ajudar, para fazer... e se calhar, alguns deles até nos acompanham mais. Se nós não estivéssemos cá, se calhar, eles esmoreciam e não arrancavam, mas assim, se calhar puxa, acho que sim, não todos, mas... puxa alguns. (SecJ - estagiária);

Eu acho que sim, porque quanto mais não seja, vêem-nos a trabalhar, também não querem... acho eu, não querem ficar atrás não é?. (SecI -estagiária);

Muito, muito. Fantástico. Um já puxa muito, dois, então... fantástico. (SecL);

Influencia muito, porque são as primeiras pessoas a agarrar desafios. Quando um gajo já está na profissão há uma data de anos tem alguma tendência, e isto acho que acontece a toda a gente, tem alguma tendência, 1º a refinar as coisas e se calhar... (há alguma inércia...), ó pá, há alguma inércia, ó pá é difícil não fazer isso, e os estagiários “mexem com a coisa”, e ao “mexer com a coisa” motivam os outros todos, percebes, e por isso é que é muito bom ter estagiários (faz bem a qualquer escola...) faz bem a qualquer escola! Acho que das melhores coisas que a escola pode ter, é ter estagiários. (Pelo menos dá “uns abanões”...) ó pá, dá abanões, trazem ideias novas, se lançamos ideias, eles são os primeiros a agarrar e a fazer, estão motivados, estão cheios de vontade de trabalhar e motivam os outros e todos os outros também se sentem motivados para isso. (SecO).

Boas condições para a EF:

Dois professores referem alguns aspectos facilitadores do trabalho dos professores de EF, nomeadamente as boas condições materiais para a EF, os bons alunos que estão motivados para a disciplina:

Temos material, quer dizer, não sendo perfeccionista ou idealista, temos material, temos um pavilhão bom, temos um exterior bom, temos uma caixa de saltos, temos... quer dizer, acho que não temos nenhuma dificuldade... alunos bons também, os alunos de uma forma geral, gostam de EF (...). (SecL);

Globalmente, não há assim grandes problemas, ao desempenho das aulas de EF, portanto, temos relativamente boas instalações, que foram melhoradas nos últimos anos, espaço suficiente, disponibilidade por parte da CE, como tinha referido, o único senão é o aspecto relacionado com as condições do tempo, que em determinados momentos, inviabilizam a realização das aulas práticas. Mas isso tem a ver com o tipo de pavilhões, da falta de aquecimento, ou de pelo menos, recirculação do ar, portanto, esta até é verdadeiramente a dificuldade, a grande dificuldade. (SecP).

"Gostar do que se faz":

O “gostar de ser professor” e a “vontade que vem de dentro de cada um” são factores que marcam a diferença, isto é, se esta vontade existe, então pode constituir, na opinião de dois professores (SecF; SecJ), um factor facilitador do bom trabalho colectivo:

Em 1º lugar era ter como principal objectivo, o gostar disto! Gostar da actividade lectiva, porque há muita gente que tira o curso de EF, e até a própria formação universitária muitas das vezes, quase que puxa mais o indivíduo para a área do treino do que propriamente para a área do ensino. (SecF);

(...) acho que o que falta, vem de dentro de cada um (...) falta de vontade de dentro de cada um (...). (SecJ - estagiária).

5.4. Percepção das relações grupo-escola

Tal como já foi referido a propósito da escola básica, entendemos as relações de colegialidade grupo-escola como as interacções que o grupo mantém com o resto da comunidade educativa. No entanto, esta caracterização baseia-se apenas nas percepções individuais dos entrevistados sobre esse aspecto.

Apesar de tudo, a maioria dos professores sente que o grupo é bem visto, na medida em que realiza muitas actividades para os alunos. Consideram que o grupo de EF é visto precisamente, como aquele que realiza muitas actividades para os alunos, mas não consegue mobilizar os outros professores:

É visto como um grupo dinâmico, pelo menos; claramente não somos reconhecidos como um grupo que efectivamente faz aquele trabalho, que as pessoas já se habituaram de tal maneira a ter essa dinâmica connosco que acham normal! Já caiu na normalidade! (SecCoord.);

(...) obviamente, que eu não tenho dúvidas que as pessoas têm alguma consideração por mim e não sei que mais... Mas isso não chega, isso para mim é curto! Quer dizer, o ter consideração por mim, há muita gente que tem consideração por mim, e por trás, quer é que eu vá dar uma grande volta, não é? No fundo, em termos práticos, esta é que é a minha perspectiva, aliás, é esta a imagem que eu tenho! (...) Muito raro entregarem DT a professores de EF (...) Porque lá está, é a tal imagem que eu acho que as pessoas têm: "esse tem lá capacidade para fazer isso, ele quer lá saber disso para alguma coisa?", estás a perceber? Do ponto de vista do reconhecimento da disciplina, acho que ela já esteve muito bem vista na casa e hoje acho que está efectivamente (...) Isto não pode ser só entendido como a disciplina que entretém as criancinhas e que, pronto, faz umas coisas engraçadas para eles se divertirem e acharem que isto é bestial, em detrimento da nossa afirmação enquanto actividade extremamente importante do ponto de vista da educação. Porque há determinados valores de carácter psicossocial que aqui se trabalham e tratam de uma outra forma que lá em cima é quase impossível, não é? E

portanto, e esses valores não são aproveitados, e o que é uma grande pena, não é? (SecF);

Apesar de saberem que há alguns que não fazem nada, mas é bem visto no sentido de que organizarmos bastantes actividades... portanto, é um grupo bem visto. (...) É que nós temos 2 grupos de estágio, pronto, quanto mais não seja, pelo menos os grupos de estágio dinamizam, portanto, nós trabalhamos, não é, pelo menos isso, e o grupo é bem visto nesse aspecto. (SecG);

O grupo até é visto de uma forma bastante positiva, só que é como eu digo, às vezes, há aquela discussão ainda como houve no corta-mato, por causa do... foram marcados testes e não foi compreendido que era a data do corta-mato... enfim, coisinhas que são (...). (SecH - estagiária);

(...) e depois também acabamos por dar maior dinamização à escola, por causa das actividades e isso... acho que é bom. (...) (São um grupo reconhecido na escola?) *Eu penso que sim.* (SecI - estagiária);

(...) o grupo de EF é o grupo que mais dinamiza a escola, a nível de actividades... que promove mais actividades! Pronto, acho que é visto como o grupo que dinamiza a escola. (...) Reconhecido por uns e por outros não. Por uns, somos discriminados e por outros somos reconhecidos. (Sentes isso?) *Sim, acho que sim.* (Como é que sentes que és discriminada?) *Devido à falta de apoio de determinados departamentos que deveriam ajudar, não só monetariamente, mas mesmo apoio... outro determinado tipo de apoio e acho que poderiam ajudar muito mais. (Não colaboram...)* Não, não colaboram (...). (SecJ - estagiária);

Portanto, a nível de aula propriamente dita acho que tem um aspecto positivo, a nível relacional tem um aspecto negativo, porquê? Porque o nosso grupo diz muitas asneiras, muita quezília, muita discussão, acho agressividade a mais, que se transmite nos conselhos de turma (...) portanto, de uma forma geral, a escola, não é ter medo, mas aí... quer dizer, não há aquela delicadeza, aquela harmonia, e acho que nesse aspecto somos vistos negativamente. (...) (São um grupo reconhecido na escola?) *Somos. Sim, somos. E depois também como temos dois grupos de estágio, e os 2 grupos de estágio fazem n actividades para a escola, e*

atrás dos grupos de estágio estão os orientadores, não é? Dias radicais, seminários... (SecL);

É lógico que os outros professores distinguem quem é da escola e quem é estagiário. (...) (São um grupo reconhecido na escola?) São, acho que sim. Eu penso que sim. (SecM – estagiário);

(...) eu acho que somos vistos como um grupo importante, e se calhar, aquele que mais dinamiza a escola, com actividades para os alunos, acho que é a principal visão que eles têm de nós. (...) (São um grupo reconhecido na escola?) Julgo que sim. (...) (Estão perfeitamente integrados no conjunto dos outros professores?) Sim, há um bom relacionamento. (SecN - estagiário);

(...) se olharmos para o plano de actividades da escola, grande parte das coisas são feitas por nós (...). (SecO).

É importante salientar que existe a noção que não são vistos como um grupo, pois não são unidos, mas que a sua imagem é feita de individualidades; são os elementos do grupo, na sua forma individual que transmitem uma imagem, em função daquilo que fazem na escola. É salientada a responsabilidade individual na formação da imagem da EF na escola:

(...) na realidade o grupo não é visto como um grupo, é cada um dos elementos que constituem o grupo é visto de uma determinada maneira em função daquilo que faz ou deixa de fazer na escola. Há pessoas do grupo que são muito bem vistas na escola, há pessoas do grupo que já não são tão bem vistas na escola. Não tem nada a ver propriamente com a disciplina ou com o facto de pertencerem àquele grupo, mas tem a ver com a pessoa e com a forma de trabalhar e com a forma de estar na escola, isso é que faz com que cada um de nós tenha ou não tenha um bom relacionamento na escola. (SecO).

Acreditamos que tal atitude se deve aos conflitos existentes no grupo e que provocam a desunião.

(Como é que este grupo é visto na escola?) Assim de uma forma global, muito positiva. De uma forma global, muito positiva. (São um grupo reconhecido na escola?) Sim, principalmente ao nível da capacidade que

tem para mobilizar os alunos, para... não só para a EF, mas também e principalmente, para a escola e para as actividades extra-curriculares, com um senão, não conseguem mobilizar os professores. (...) (Estão perfeitamente integrados no conjunto dos outros professores?) Sim, na generalidade, sim. (SecP).

5.4.1. Relações grupo-escola – Obstáculos

De acordo com o Quadro 5.3., podemos verificar que o principal obstáculo referido pelos professores às relações de colegialidade grupo-escola é a distância física entre o pavilhão desportivo e a sala dos professores.

Quadro 5.3. – Referências dos Obstáculos à Colegialidade Grupo-Escola

	Obstáculos	Nº de Ref.
Escola Secundária	Distância Física do Pavilhão Desportivo	5

Distância Física do Pavilhão Desportivo:

Cinco professores consideraram que o facto de o espaço da EF se encontrar muito afastado da sala dos professores constitui um obstáculo ao convívio e à integração dos professores de EF na escola:

Eu acho que o grupo está um bocado à parte da escola (...) não sei se por causa do espaço exterior também estar colocado numa zona abaixo do nível de onde se entra, também provoca um bocado essa separação (...). (SecCoord.);

Só que nós temos um problema, estamos um bocadinho afastados de lá de cima, e temos outro problema, que é andarmos sempre a correr, não é? Portanto, e nós saímos daqui e vamos embora e esquecemo-nos de ir lá em cima! (SecG);

(Considera que estão perfeitamente integrados no conjunto dos outros professores?) *Não, não. Temos um gabinete à parte dos outros professores... pronto, nós também poderíamos ir lá em cima, mas eles também poderiam vir cá em baixo, e então não há essa ligação... por ex., nós não conhecemos os outros estagiários, por ex., no meu caso... (Se calhar é mais difícil eles virem cá...) Sim, nós vamos lá em cima, mas pronto, é mais tomar café, depois vimos para baixo. No meu caso, eu conheço muitos professores, porque eu fui cá aluna desde o 7º ano, mas assim, ligação entre os professores das outras áreas com a EF não há assim (...). (SecJ - estagiária)*

(...) nós passamos também muito tempo cá em baixo (...). (SecI - estagiária);

Porque como nós temos os livros de ponto cá em baixo, passamos muito tempo cá em baixo, poucas vezes vamos à sala dos professores e eles muitas vezes só nos vêem nas reuniões ou numa outra actividade. (...) estamos cá em baixo, não vamos lá em cima, temos tudo aqui, um bom gabinete..., então, nesse aspecto há um afastamento quase até físico, imposto pelas aulas, mas os professores de EF depois também... o nosso trabalho... estamos muito suados, não é, então, aulas e saímos para ir lá e não sei quê... então, aquele professor que vem aqui só para as aulinhas e fica na conversa não acontece muito... (SecL).

5.4.2. Relações grupo-escola – Facilitadores

Os professores entrevistados foram revelando aspectos facilitadores das relações de colegialidade grupo-escola, na medida em que fomentavam a interacção, a partilha e a imagem da EF na escola. O Quadro 5.4. apresenta as referências a esses aspectos facilitadores.

Quadro 5.4. – Referências dos Facilitadores à Colegialidade Grupo-Escola

	Facilitadores	Nº de Ref.
Escola Secundária	Boa relação com o CE/Apoio às actividades	11
	Grupo que mais dinamiza os alunos/Boas actividades	9
	Frequentar a sala dos Professores	4
	Presença dos estagiários como contributo para uma boa imagem da EF	2
	"Anos de casa"	2
	Personalidade específica (simpatia; capacidade de comunicação)	2

Boa relação com o CE/Apoio às actividades:

Assim, da mesma forma que o apoio do CE (materializado na ajuda logística às actividades do grupo e na abertura às iniciativas propostas pelo mesmo) é fundamental para as relações intra-grupo, consideramos que este apoio também funciona como um Facilitador da colegialidade grupo-escola, na medida em que o resto da comunidade educativa "sente" esse apoio e de alguma forma tende a seguir a postura do CE. Se o órgão de gestão da escola mostra abertura e boa vontade para com as iniciativas de um determinado grupo disciplinar, parece-nos que esse exemplo é, de alguma forma, "seguido" pelos outros professores ou, pelo menos, é encarado como um sinal de importância relativamente a essa disciplina. Todos os professores reconheceram este apoio, tal como se pode verificar pelos discursos dos professores citados no ponto 5.3.2., a propósito dos Facilitadores à Colegialidade Intra-grupo.

Grupo que mais dinamiza os alunos/Boas actividades:

Nove professores referiram que são o grupo que mais dinamiza os alunos, através de actividades interessantes e motivantes. Este aspecto pode contribuir para uma imagem positiva da EF ao nível da escola:

É visto como um grupo dinâmico. (...) grupo que mais dinamismo dá à escola, é aquele que efectivamente consegue mais interacção com o meio envolvente, não é? Que é uma coisa que as pessoas fazem... promovem muitas coisas, mas depois... e trazer pessoas de fora? Nós conseguimos trazer muitas pessoas de fora, muitas equipas (...) os pais vêm cá ver os saraus e portanto, eu acho que nós efectivamente conseguimos impor-nos pelo trabalho que nós desenvolvemos e por aquilo que exteriormente as pessoas conseguem ver que a gente consegue efectivar. (É bem visto, não é?) Acho que é bem visto. (SecCoord);

(...) é bem visto no sentido de que organizarmos bastantes actividades... portanto, é um grupo bem visto. (SecG);

Sempre que é preciso qualquer actividade, não é, é falar com o grupo de EF!. (SecH – estagiária);

(...) o grupo de EF é o grupo que mais dinamiza a escola, a nível de actividades... que promove mais actividades! Pronto, acho que é visto como o grupo que dinamiza a escola. (SecJ – estagiária);

(...) depois também acabamos por dar maior dinamização à escola, por causa das actividades e isso... acho que é bom. (SecI – estagiária);

(...) mas das actividades para os alunos, nesse aspecto acho óptimo!. (SecL);

“(...) eu acho que somos vistos como um grupo importante, e se calhar, aquele que mais dinamiza a escola, com actividades para os alunos, acho que é a principal visão que eles têm de nós (...). (SecN – estagiário);

(...) se olharmos para o plano de actividades da escola, grande parte das coisas são feitas por nós (...) Algumas das actividades já são quase um “ex-libris”, que a gente faz sempre, como o sarau de final de ano, o sarau de Natal (...). Há um conjunto de actividades que a gente faz, que pá, se não fizermos... quer dizer, está tão rotinado fazê-las, que se as fazes, já quase ninguém dá por ela, mas se não as fizeres, ó pá, é uma chatice (...). (SecO);

Sim, principalmente ao nível da capacidade que tem para mobilizar os alunos, para... não só para a EF, mas também e principalmente, para a escola e para as actividades extra-curriculares (...). (SecP).

Frequentar a sala dos Professores:

Frequentar a sala dos professores deve ser uma preocupação do grupo de EF, na opinião de quatro entrevistados (SecCoord.; SecG; SecF; SecO), no sentido de tentar contrariar e diminuir a distância física entre o pavilhão desportivo e a sala dos professores, promovendo portanto, a sua integração. Sem esse esforço, o mais natural, mesmo pela distância já referida, é os professores viverem muito “isolados” do resto da escola. Parte também de cada professor essa vontade de se integrar e conviver com os outros professores. Sabemos que esta questão está intrinsecamente relacionada com a forma de cada um “viver a escola”. As respostas dos professores revelam essa preocupação:

(...) porque nós podíamos fazer aquilo que às vezes se faz, e acontece nestes casos, e eu já tenho experiências de outras escolas, em que nós podíamos ficar no nosso pavilhão e não íamos à sala dos professores. E eu sou daquelas pessoas que faço questão de ir sempre lá acima, em todos os intervalos, sempre que posso, ir lá em cima, entrar e conviver e portanto, acho que isso contribui um bocado para... parte um bocado de nós também, quer dizer, pronto, e acho que também temos conseguido isso. Há alguns professores que não têm essa dinâmica, mas quer dizer, pronto, mas isso depende também da personalidade de cada um. (SecCoord.);

Por ex., eu gostar de me ir logo embora, às vezes não vou, mas já estou aqui há muitos anos... (Já te conhecem...) Às vezes vou lá e: “Já não vens cá há tanto tempo... (SecG).

(...) as pessoas não aceitam ou aceitam melhor, é um bocado mais de sã convivência (...). (SecF);

Pensamos que na resposta de um elemento (SecO), está também subentendida a capacidade de o professor de EF “viver a escola” e, neste sentido, promover o contacto e a convivência com os outros professores:

(...) tem a ver com a pessoa e com a forma de trabalhar e com a forma de estar na escola, isso é que faz com que cada um de nós tenha ou não tenha um bom relacionamento na escola. (SecO).

Presença dos estagiários como contributo para uma boa imagem da EF:

A presença dos estagiários na escola constituirá um factor facilitador da relação grupo-escola, na medida em que traz inovação e promove actividades que são visíveis para toda a comunidade educativa, contribuindo, portanto, para a valorização do grupo de EF, tal como nos referem os professores:

É que nós temos 2 grupos de estágio, pronto, quanto mais não seja, pelo menos os grupos de estágio dinamizam, portanto, nós trabalhamos, não é, pelo menos isso, e o grupo é bem visto nesse aspecto. (SecG);

E depois também como temos dois grupos de estágio, e os 2 grupos de estágio fazem n actividades para a escola, e atrás dos grupos de estágio estão os orientadores, não é? Dias radicais, seminários... quer dizer, se calhar, também acontece nas outras escolas mas pode também não acontecer e isso é visto positivamente, não é?. (SecL);

"Anos de casa":

A propósito da integração dos professores na escola, dois entrevistados referiram a importância dos “anos de casa” como factor facilitador dessa integração:

(...) depois depende muito também dos anos de casa, não é?. (SecF);

É lógico que os outros professores distinguem quem é da escola e quem é estagiário! (...) É assim, acho que o grupo todo é difícil de dizer

porque está bem distinto os papéis de uns e outros, porque os mais velhos estão completamente à vontade e não há distinção nenhuma, não é dizer, “aquele é de EF...”, não, porque nota-se quem é mais velho aqui no grupo de EF com os outros professores, pronto não há nada disso, é igual. (SecM – estagiário).

Personalidade específica (simpatia; capacidade de comunicação):

Dois professores destacam aspectos da personalidade como a comunicação e a simpatia como sendo facilitadoras para o processo de integração dos professores de EF na escola:

(...) depende muito da capacidade de relacionamento de cada colega (...) E da tal situação do indivíduo ser ou não ser simpático, e as pessoas não aceitam ou aceitam melhor (...). (SecF);

Há alguns professores que não têm essa dinâmica, mas quer dizer, pronto, mas isso depende também da personalidade de cada um. (SecCoord.)

Gostaríamos de referir a opinião de um elemento (SecF), que nos sugere que a imagem do professor de EF nesta escola não está associada a uma pessoa responsável e interessada pelas questões da escola e dos alunos, pois em resposta a uma questão sobre a atribuição do cargo de direcção de turma aos professores de EF, responde-nos:

É muito raro entregarem DT a professores de EF (...) Porque lá está, é a tal imagem que eu acho que as pessoas têm: “esse tem lá capacidade para fazer isso, ele quer lá saber disso para alguma coisa?”, estás a perceber? (SecF).

Este professor acrescenta ainda:

Acho que já não há uma afirmação muito grande da disciplina na escola. Antigamente, tínhamos acesso ao pedagógico, no pedagógico éramos capazes de vincar ideias, demonstrar aos outros que tínhamos uma linguagem, apesar de diferente, mas muito idêntica... (E agora não têm?) Agora não há ninguém que represente o grupo no pedagógico.

Para além disto acredita que o grupo é visto da seguinte forma:

(...) é visto um bocado no tal... sei lá... é, faz umas actividades engraçadas para entreter as criancinhas, ou melhor, quase que... a visão é esta, acham que nós temos a obrigação de fazer essas actividades para entreter as criancinhas, não é? (...) E portanto, a visão é um bocado esta, entretenha-me lá as crianças, isso até faz bem, e que vêem uns hábitos porreiros os gajos terem que tomar banho e tal... e pronto, e depois o resto, se acontecer aconteceu, se os gajos lá estiverem estão, se não estiverem não estão, enfim...

Um dos professores (SecG) salienta que o CE diferencia o grupo de EF em função dos “professores que trabalham” e os “professores que não fazem nada”. Diz ainda que, tendo o CE este conhecimento, corre-se o risco de facilmente, outros professores ficarem com a mesma opinião. Então, a propósito da atribuição do cargo de director de turma, sugere que a imagem de cada professor está ligada ao que este demonstra em termos de trabalho:

São atribuídos normalmente. (Sem qualquer diferença de uns professores para os outros?) Pelo contrário... (Até achas que...) Sim, dão conta do recado! Por ex., lá está, isso vai tudo... quando eles não fazem nada, eles depois também já não atribuem, não é? (SecG).

5.5. Opinião do presidente do Conselho Executivo

Como vimos atrás no ponto 2.1.2.1, a figura do director e, neste caso, a figura do presidente do CE e a sua postura face à EF é fundamental para a motivação e satisfação profissional dos professores de EF. De facto, nesta escola secundária, o presidente do Conselho Executivo é visto como alguém que dá todo o apoio à disciplina de EF, nomeadamente a nível do fornecimento de materiais solicitados pelo grupo de EF e pelos núcleos de estágio.

No Quadro 5.5. estão registadas as opiniões do presidente do CE em relação a vários aspectos relacionados com a disciplina de EF.

Quadro 5.5. – Opiniões do presidente do Conselho Executivo

OPINIÕES DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO	
ESCOLA SECUNDÁRIA	
Importância da EF relativamente às outras disciplinas	Atribui igual importância. Se tivesse que hierarquizar as disciplinas, colocaria em 1º lugar: “Saber ler, escrever e contar”, depois o “resto” (incluindo a EF).
Funções que atribui à EF na escola/educação	Função acrescida no EQUILÍBRIO (emocional a partir do físico) do aluno. Disciplina essencial na promoção da SAÚDE.
De que forma é que pode influenciar o grupo de EF	Através do diálogo/conversa sobre as questões da EF. Sente que, provavelmente não influenciará muito o grupo de EF. Palavras-chave: Diálogo/Procura de consensos e de acordos.
Críticas ao trabalho do grupo de EF	Considera que desenvolvem um trabalho razoável – não é muito bom e também não é mau. Considera que o grupo de EF já foi o melhor grupo da escola (no passado). Melhoraria o relacionamento interpessoal entre os professores de EF, porque a nível de competência, considera-os muito bons profissionais.
Alguma mobilidade dos professores	Neste caso, a mobilidade de dois professores trouxe instabilidade a um grupo que já existia com uma determinada dinâmica (trouxe conflitos, porque fazem comparações).
Desporto Escolar	Praticamente não existe na escola – o presidente sente frustração neste aspecto, pois não há professores que adiram ao projecto e portanto, não há mobilização suficiente de alunos.
Obstáculos ao entendimento/integração do grupo de EF	Refere a distância física dos pavilhões como um obstáculo à integração dos professores de EF. Considera também os conflitos existentes no grupo um obstáculo ao bom funcionamento do mesmo (às vezes tem de se “meter” no meio desses conflitos).

No que se refere à importância dada à disciplina de EF, este elemento do CE atribui igual importância face às outras disciplinas. Mas, numa hipotética hierarquia, colocaria em 1º lugar as competências básicas, ao nível do “saber ler, escrever e contar” e depois todas as outras áreas, incluindo a EF. No entanto, para este elemento a EF tem uma importância acrescida, na medida em que pode desempenhar uma função equilibradora a nível emocional do aluno. O facto de esta disciplina ter um carácter prático e o facto de lidar

fundamentalmente com o movimento, é considerado pelo presidente do CE, uma mais valia da EF na procura desse equilíbrio emocional dos alunos. Para além desta função, atribui à EF uma responsabilidade fundamental na promoção da saúde.

Sente-se pelo seu discurso, que é uma pessoa aberta ao diálogo, à conversação e à procura de consensos, características que fazem parte da sua postura como presidente do CE, nomeadamente quando estabelece relações com os professores de EF. Apesar de tudo, considera que a sua influência no trabalho dos professores de EF não é significativa:

(Mas acha que o CE de alguma forma pode influenciar a importância de uma disciplina da escola, ou não? No caso, a EF?) Poder, pode, obviamente que pode. (De que maneira?) Eles são..., falando com eles..., alguns são do meu tempo, outros mais novos do que eu, de maneira que aí, eu costumo dizer que já tenho uma idade, que já posso dizer o que me apetece... e conversamos muito... converso com eles todos, sobre a EF... Tem-se feito... os grupos de estágio têm feito bons seminários também, sobre a importância da EF e sobre os aspectos particulares da... e o que é que a escola pode fazer... portanto, tem sido abordado e tem sido feito. Que o CE tenha assim tanta influência, não sei... para modificar alguma coisa aí... não creio que tenha tanta, que tenha muita.

Ao referir-se ao trabalho do grupo de EF, considera que este já foi considerado o melhor da escola e que portanto, poderia, hoje, ser muito melhor. Na sua opinião, o grande obstáculo entre os professores diz respeito aos conflitos interpessoais que existem no seio do grupo. Para o presidente do CE, este era o aspecto que melhoraria no grupo, pois em relação à competência profissional dos professores de EF refere que é muito boa.

Para este elemento, o facto de ter havido alguma mobilidade dos professores de EF trouxe desequilíbrios para o seio de um grupo que tinha uma determinada dinâmica e que ainda não se conseguiu adaptar à nova estrutura. O regresso de dois “professores da casa” é motivo para discussão e conflitos no grupo, devido à divergência de opiniões e posturas face à EF:

Se calhar em nº de actividades eles até fazem, agora na qualidade, nota-se perfeitamente e ouço a comunidade falar. E que o grupo de EF hoje, não é visto com a admiração que teve, não é! Perdeu bastante, mas também se calhar, porque houve muita mobilidade, também, aqui houve alguma mobilidade... também tem... terá a sua importância, houve professores que saíram, perdeu-se toda uma dinâmica de trabalho que havia... vieram outros, entretanto, aqueles regressaram... Depois daí nascem os conflitos... e nasce outra dinâmica, que para se ganhar outra vez... depois fazem essas comparações...

Uma das frustrações do presidente do CE reside no facto de o desporto escolar não funcionar a 100%, pelo que salienta o seu descontentamento em relação ao grupo. Um dos obstáculos referidos por este elemento relativamente à integração e interacção dos professores de EF com os restantes colegas, refere-se à distância física entre o pavilhão da EF e os restantes edifícios da escola, a qual, se não for contrariada pelos próprios professores de EF, que devem fazer um esforço no sentido de se deslocarem à sala dos professores, constitui um forte elemento separador entre os professores de EF e a escola:

Então a escola logo parte de uma situação que não é boa no meu entender, que é a separação de blocos, os blocos estão muito longe uns dos outros: o ginásio está muito longe também, o ginásio praticamente funciona isolado da escola, isso para mim é... Mas pronto, eu não posso agarrar nele às costas e pô-lo cá em cima, não se pode organizar uma escola por aí abaixo como se faz numa cidade e, portanto, os professores de EF ou têm, e alguns têm, o bom senso, têm a necessidade e a preocupação de virem cá em cima e conviverem e aparecerem, e há alguns que o fazem, mas a tendência é sempre... é que ao fim da aula se fique lá em baixo e se passe lá o tempo e depois vão embora e há pouca integração depois dos professores na comunidade e nomeadamente, os estagiários. Nota-se, nomeadamente os professores estagiários... que ficam também muito lá por baixo, portanto estão assim um bocado...

6. COMPARAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6. COMPARAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta que a nossa preocupação se centrou no estudo das relações de colegialidade intra-grupo e grupo-escola, pela análise geral dos Quadros 6.1. e 6.2. é possível comparar as duas escolas em função das referências dos professores aos “Obstáculos” e “Facilitadores” dessas relações.

Quadro 6.1. – Comparação entre as duas escolas ao nível da colegialidade intra-grupo

Relações de colegialidade Intra-Grupo				
	Obstáculos	Nº de Ref.	Facilitadores	Nº de Ref.
Escola Básica	Falta de apoio do CE	6	Predisposição para o diálogo	4
	Falta de tempo/disponibilidade para reunir	5	Organização de torneios e actividades para os alunos	3
	Responsabilidades exteriores (familiares ou profissionais)	4		
	Separação por turnos (manhã/tarde)	3		
	Existência de um “núcleo duro”/ dificuldade em penetrar na cultura	2		
	Trabalho no plano teórico	1		
Escola Secundária	Falta de tempo/disponibilidade para reunir	11	Boa relação com o CE/Apoio às actividades	11
	Competição pelos cargos/conflitos pessoais/falta de entendimento	11	Presença dos estagiários como estímulo para o diálogo e para a acção	8
	Responsabilidades exteriores (familiares ou profissionais)	8	Boas condições para a EF	2
	Presença de estagiários como substituto do trabalho do grupo	6	“Gostar do que se faz”	2
	Formação académica	5		
	Diferentes concepções sobre a EF e a escola	5		
	Separação por turnos (manhã/tarde)	4		
	Diferenças de idade	4		
	Ter filhos pequenos	4		
	Falta de partilha de experiências	1		
	Falta de solidariedade no grupo	1		

Quadro 6.2. – Comparação entre as duas escolas ao nível da colegialidade grupo-escola

Relações de colegialidade Grupo - Escola				
	Obstáculos	Nº de Ref.	Facilitadores	Nº de Ref.
Escola Básica	Falta de apoio do CE	6	Frequentar a sala dos Professores	1
	Mau ambiente na sala dos professores	5	Personalidade específica (simpatia; capacidade de comunicação)	1
	Preconceitos relativamente à EF	3		
	Distância Física do Pavilhão Desportivo	2		
	Hierarquização dos saberes	1		
Escola Secundária	Distância Física do Pavilhão Desportivo	5	Boa relação com o CE/Apoio às actividades	11
			Grupo que mais dinamiza os alunos/Boas actividades	9
			Frequentar a sala dos Professores	4
			Presença dos estagiários como contributo para uma boa imagem da EF	2
			"Anos de casa"	2
			Personalidade específica (simpatia; capacidade de comunicação)	2

Da análise dos quadros acima citados, podemos encontrar algumas semelhanças entre as duas escolas. Assim, no que se refere às relações de colegialidade intra-grupo, a falta de tempo para reunir, as responsabilidades exteriores e a separação por turnos são aspectos mencionados pelos professores das duas escolas como obstáculos a essas relações. A falta de tempo/disponibilidade para reunir é um obstáculo apontado por todos à excepção de um professor da escola básica. Parece-nos que o “acto de reunir” constitui algo não muito bem-vindo entre os professores. Pensamos que várias interpretações são possíveis para este facto:

Em primeiro lugar: Os professores estruturam de tal maneira a sua vida (incluindo os interesses exteriores à escola) em função do seu horário, que as reuniões surgem como um factor de desequilíbrio nessa estrutura de vida. O facto de o horário dos professores não contemplar tempo e espaço para

reuniões pode ser, em princípio, uma falha do sistema, se este tiver, obviamente, o objectivo de fomentar ou de promover a colegialidade.

Esta ideia enquadra-se perfeitamente na perspectiva de Fullan e Hargreaves (2001) que alertam para o facto de que as expectativas de mudança e de empenhamento estão dependentes da vida, dos interesses e dos antecedentes dos professores. Apesar de o ensino ser uma actividade muito importante, a vida não é só a escola: as responsabilidades e os interesses exteriores ao ensino também precisam de ser reconhecidos, pois contribuirá para fazer dos professores pessoas melhores e, a longo prazo, docentes mais eficazes. Para além disto, estes autores salientam que o tempo é um factor determinante na qualidade de ensino. O facto de existirem pequenos intervalos de tempo no horário dos professores para estes trabalharem em conjunto fora da sala de aula, pode contribuir de forma significativa para a qualidade do ensino e para o aperfeiçoamento, o que não quer dizer que, por si só, seja garantia para que se caminhe no sentido da colegialidade.

A referência a este obstáculo pelos nossos entrevistados coincide com as conclusões do estudo de Carvalho (2002), no qual ficou evidente que, para além do tempo, os horários são também condicionadores das oportunidades para a interacção, uma vez que a sua estrutura em termos de turnos provoca algum desencontro entre os professores.

No que se refere aos horários, num estudo com professores bibliotecários, Haycock (1998) concluiu que estes profissionais colaboravam mais com os restantes professores quando tinham horários flexíveis e quando o director tinha expectativas em relação ao planeamento em equipa. Portanto, quando os directores têm expectativas relativamente ao planeamento em equipa, este tende a ocorrer, comparativamente com escolas onde o director não tem este tipo de expectativas. Neste estudo, a flexibilidade em termos dos horários dos professores bibliotecários contribuiu para o aumento do trabalho colegial entre estes e os outros professores, notando-se um aumento quer ao nível do tempo de colaboração, quer ao nível do seu empenhamento

comparando com escolas onde os bibliotecários tinham um horário fixo. Notou-se também um maior envolvimento ao nível da avaliação dos alunos.

Gostaríamos particularmente de salientar o factor “responsabilidades exteriores”, no qual estão incluídas as responsabilidades como treinador. Constatámos que grande parte dos professores da escola secundária desempenha funções exteriores à escola, ao nível do treino desportivo, alguns deles no âmbito da alta competição. É importante notar que, de acordo com O'Connor e Macdonald (2002) a experiência de treinador constitui para o professor de EF um elemento de satisfação profissional. Neste sentido, estes autores sugerem que a falta de pressão para melhorar a EF e a falta de desafios de instrução, explicam por que os professores procuram a auto-valorização e o desafio noutras áreas como o treino. Estes aspectos, somados ao facto de existirem bastantes conflitos a nível do grupo de EF da escola secundária, poderão explicar porque razão quase todos os professores dão primazia ao seu trabalho exterior. No caso da escola básica, as responsabilidades exteriores relacionavam-se mais com aspectos familiares.

Em segundo lugar: A tradição que se atribui ao ensino, como sendo uma profissão com carácter solitário e individual, parece existir também, de alguma forma, ao nível dos professores de EF. Sentimos no entanto que, estes em comparação com outros grupos disciplinares, mantêm um nível de trabalho de equipa superior, concretizado na organização e preparação das várias actividades que promovem, para as quais o trabalho colectivo surge como fundamental.

Uma das grandes diferenças entre as duas escolas diz respeito ao apoio do CE, que é manifestamente maior na escola secundária do que na escola básica, onde é praticamente inexistente, segundo as opiniões dos professores. De acordo com os Quadros 6.1. e 6.2., esta falta de apoio do CE, tanto pode constituir um obstáculo ao nível das relações intra-grupo, como ao nível das relações grupo-escola. Nota-se que a postura do presidente do CE face à EF é um forte condicionador do trabalho dos professores, influenciando a sua satisfação profissional e motivação. A este propósito Hendry (1975) salientou

que claramente, na comunidade escolar o Director pode ser um forte definidor de papéis, porque frequentemente, as pressões vêm de indivíduos situados a uma grande distância psicológica da pessoa, e não daqueles que estão mais próximos. Como consequência, as opiniões do Director podem afectar fortemente o papel do professor de EF.

Outro factor importante referido pelos entrevistados da escola básica está relacionado com o “mau ambiente” vivido na sala dos professores, o qual os impedia de uma maior partilha e integração com os colegas de outras disciplinas. A importância destes dois factores é salientada por Rovegno e Bandhauer (1997) ao referirem que o apoio administrativo e um relacionamento positivo com os colegas parecem ser dois factores de extrema importância no empenho e satisfação dos professores de EF na escola. Nomeadamente, o apoio do director, objectivado no apoio financeiro para a aquisição de equipamento, na resolução de problemas de horários, no encorajamento, no respeito e no apoio emocional, ajuda o professor na busca da inovação.

É de salientar que, apesar de na escola secundária os professores sentirem o apoio do CE, factor facilitador da colegialidade intra-grupo e grupo-escola, os conflitos interpessoais surgiram como um dos obstáculos mais importantes ao trabalho do grupo. As boas relações interpessoais são fundamentais para o sucesso da colegialidade, sem estas, toda a dinâmica de grupo é ameaçada. De facto, os discursos dos professores desta escola revelaram a existência de grandes conflitos internos, os quais constituíram um forte impedimento ao trabalho colectivo. Fullan e Hargreaves (2001) descrevem que, quando se está perante uma cultura colaborativa são visíveis determinados sinais na vida de uma escola: os gestos, as brincadeiras e os olhares entre os professores são demonstrativos de simpatia e compreensão; o trabalho árduo e o interesse pessoal, que se revela nos corredores e fora das portas da sala de aula; os aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; a aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; a manifestação pública de elogios; o reconhecimento e a gratidão na partilha e discussão de ideias e recursos.

Sabemos que num grupo de pessoas a divergência de opiniões é algo frequente, o que não quer dizer que essas divergências se transformem em conflitos. No estudo de Carvalho (2002), essas diferenças foram percebidas, mas não constituíram um impedimento ao trabalho do grupo. Assim, no seu estudo, Carvalho (idem) concluiu que apesar de, na noção de “núcleo-duro” (o conjunto dos “professores da casa”) estar subjacente a ideia de homogeneidade, não quer dizer que não houvessem interesses ou tendências políticas diferentes; é de salientar, que essa homogeneidade se fabricava, ou porque o grupo conseguia valorizar os seus índices de proximidade e relegar para segundo plano as suas diferenças, ou porque o grupo se mostrava capaz de sobrepor os interesses e objectivos em que assentava a sua cooperação profissional aos conflitos pessoais ou afectivos que existiam em potencial; e cada um ia dispondo de um espaço particular para exercer o seu protagonismo, a sua influência e, até, a sua liderança. Pode-se constatar, portanto, que para além do espírito colectivo existia também o respeito pela individualidade.

Outro obstáculo à colegialidade intra-grupo referido na escola básica, em particular, pelas duas professoras novas nesse estabelecimento de ensino, diz respeito precisamente à existência de um “núcleo duro” constituído pelos “professores da casa” e que, de certa forma, dificultavam a entrada de novos elementos. Sobre este assunto, o estudo de Carvalho (2002) revela que o tempo de permanência na escola conduz a classificações de “professores da casa” e a “professores de passagem”, cuja diferenciação é expressa através da exigência de diferentes atribuições e competências. Neste estudo, a inclusão dos novos professores, implicava um tempo de prova, findo o qual se traçava o destino a dar às relações com o novo elemento e ao seu lugar no seio das relações existentes. Pensamos que algo semelhante aconteceu na escola básica, onde uma das professoras novas deu maiores provas da sua competência em relação à sua colega e, deste modo, “conquistou” mais rapidamente o respeito do grupo, conseguindo uma melhor integração.

Na escola secundária, quatro professores referiram a diferença de idade como um possível obstáculo nas relações intra-grupo. O factor idade, assim

como o género e as crenças e interesses pessoais influenciam as relações de um grupo. Para Fullan e Hargreaves (2001), na construção de um professor há que ter em conta uma série de factores: a época em que o professor cresceu e ingressou na profissão e os sistemas de valores e as crenças educativas dominantes nessa altura. Para além destes, outro factor importante é o estágio da vida e da carreira em que o professor se encontra e o efeito que esta situação tem na sua confiança, no seu ensino e no sentido de realismo e na sua postura face à mudança. Outro factor ainda é o sexo do educador, em particular o modo como o ensino e o trabalho em geral se relacionam com diferentes tipos de vida e com os diferentes interesses dos homens e das mulheres. Estes autores salientam ainda que, embora a desilusão e o desapontamento tenham tendência a acompanhar o processo de envelhecimento ao longo da carreira do professor, não quer dizer que seja natural ou inevitável. Está muito dependente das experiências que os professores tiveram e do modo como as suas escolas os trataram. Neste sentido, as escolas acabam por ter, muitas vezes, os professores que merecem.

Na escola secundária, verificava-se a existência de grandes diferenças de idade, em particular entre os “professores da casa” e os professores estagiários. Estes, mesmo admitindo que estando em início de carreira e, portanto, com muita energia e motivação, sentiam, muitas vezes, o peso de quase todo o trabalho sobre “as suas costas”. Neste sentido, a presença de estagiários também pode funcionar como um obstáculo ao trabalho do grupo, na medida em que o substitui. De qualquer forma, foi evidente o reconhecimento por parte dos professores efectivos que, a presença dos estagiários é sempre positiva, pois constitui uma fonte de actualização dos conhecimentos. Este assunto foi abordado por Fullan e Hargreaves (2001) ao referirem que, os contributos que os professores mais novos podem dar aos mais experimentados, estão relacionados com a sua formação recente, com o seu conhecimento disciplinar adquirido na universidade e com a sua vontade de fazer experiências nas condições adequadas. Também há que ter cuidado para que não haja um aproveitamento dos docentes mais jovens e da sua

energia aparentemente inesgotável, sobrecarregando-os com responsabilidades extracurriculares e atribuindo-lhes as piores turmas, pois esta é uma via para o esgotamento precoce.

Dos aspectos facilitadores das relações de colegialidade intra-grupo sobressai, no caso da escola secundária, o apoio do CE que, ao responder positivamente às solicitações do grupo está a contribuir para o bom trabalho dos professores e para a sua satisfação profissional. Os professores desta escola salientaram também, pela positiva, as boas condições para a prática da EF como sendo um facilitador do seu trabalho.

Pensamos que o maior facilitador das relações de colegialidade intra-grupo da escola básica está relacionado com a ausência de grandes conflitos no grupo e, pelo contrário, com a existência de uma predisposição para o diálogo e para o respeito mútuo. O facto de realizarem muitas actividades é também um facilitador importante, na medida em que os projectos comuns fomentam o encontro e a partilha de opiniões, exigências inerentes à sua preparação.

No centro de toda esta problemática está “o gostar do que se faz”. De facto, dois professores da escola secundária chegaram a esta conclusão: é na vontade e no gosto pela profissão que reside todo o motor da acção individual e colectiva na escola.

Percebe-se que os professores da escola básica mencionaram maior número de obstáculos à colegialidade grupo-escola, relativamente ao que acontece na escola secundária, em que é apontado apenas um obstáculo. Isto pressupõe que, à partida, estão reunidas melhores condições para a integração dos professores na escola secundária, uma vez que teriam de ultrapassar “somente” um obstáculo, que é a distância física do pavilhão desportivo. No caso da escola básica, os cinco obstáculos referidos pelos professores provavelmente, representam mais dificuldade para os professores no sentido de conseguirem uma boa relação com a escola. Ambas as escolas referiram a distância entre o pavilhão desportivo e a sala dos professores como um obstáculo evidente ao encontro e à interacção com os outros colegas. Os

entrevistados reforçaram a ideia de que, se o próprio professor não se esforçar por frequentar a sala dos professores, terá tendência a permanecer mais tempo no “seu espaço”, distanciando-se naturalmente dos restantes colegas.

A falta de apoio do CE e o “mau ambiente na sala dos professores” foram já referidos como os principais obstáculos da escola básica. O primeiro é visto como um obstáculo tanto das relações intra-grupo como das relações grupo-escola; o segundo está mais relacionado com as relações grupo-escola. Dentro destas relações, os “preconceitos relativamente à EF” foram sentidos especialmente por três professores desta escola que, através dos seus “desabafos” mostraram a sua frustração no que se refere à desvalorização e marginalização da disciplina de EF. Eis um exemplo: “Continuamos a ser os professores de EF, os professores do apito”. Carvalho (2002) também chegou à conclusão que muitos dos professores de EF que inquiriu demonstravam os mesmos sinais de frustração face à desvalorização da disciplina.

Relacionada com esta desvalorização está subjacente a tradicional “hierarquização dos saberes” – obstáculo sentido por um dos professores da escola básica. Também a este respeito, Carvalho (2002) apela para a reflexão quando nos diz que o status da EF e o status dos seus professores são consequência da divisão do trabalho nas escolas – entre disciplinas – e em particular da hegemonia do currículo académico na escolarização. Isto é, o conhecimento ensinado deriva de disciplinas universitárias e é organizado hierarquicamente. A procura de uma legitimidade académica tem sido central na história da construção das disciplinas escolares. A disciplina de EF é tomada como não intelectual, não académica, não essencial, e não artística. Este autor reforça esta ideia da seguinte forma: “(...) apesar do desejo de procurar preencher todas as categorias de uma *disciplina séria* (programas, estratégias e técnicas de intervenção pedagógica definidas, manuais, formação de professores a nível universitário), a EF não se instalou por completo ou em definitivo em tal categoria” (p.35).

Este assunto é primordial para a satisfação/insatisfação dos professores de EF. Na perspectiva de Rovegno e Bandhauer (1997), a questão da

marginalidade da EF tem sido identificada como um tema que tem um efeito negativo na habilidade do professor de EF para oferecer qualidade nos programas de instrução, na sua satisfação profissional e na sua motivação. O Quadro 6.3. apresenta alguns factores de satisfação e insatisfação dos professores de ambas as escolas. De uma análise geral, poderíamos dizer que na escola básica, o principal motivo de insatisfação refere-se à falta de apoio/não reconhecimento da disciplina de EF por parte do CE e o preconceito relativamente a esta área. Na escola secundária, parece-nos que o maior obstáculo e motivo de insatisfação é o mau relacionamento interpessoal.

Quadro 6.3. – Comparação entre as duas escolas ao nível da satisfação/insatisfação profissional dos professores de EF

	Insatisfação	Satisfação
Escola Básica	<ul style="list-style-type: none"> - O não reconhecimento da disciplina pelo CE - Preconceito relativamente à EF – mau ambiente na sala dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - Razoável relacionamento interpessoal - Realização de boas actividades para os alunos - Bons resultados a nível do Desporto Escolar
Escola Secundária	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento da disciplina pelo CE - Actividades relacionadas com o treino desportivo - Realização de boas actividades para os alunos

Os factores de satisfação para a escola básica estão relacionados com a ausência de conflitos graves entre os elementos do grupo e, portanto, com um bom relacionamento interpessoal, com a percepção de que são um grupo que realiza muitas actividades para os alunos e que obtém bons resultados ao nível

do desporto escolar. No que se refere à escola secundária, o facto de o CE reconhecer o valor da EF e de apoiar os professores em todas as suas iniciativas constitui o maior factor de satisfação para os professores. A realização de boas actividades para os alunos parece ser, de igual modo, uma boa fonte de satisfação para o grupo. O facto de grande parte dos professores desta escola estar exteriormente ligado ao treino desportivo contribui também para a sua satisfação profissional.

Os aspectos facilitadores das relações de colegialidade grupo-escola referidos pelos entrevistados de ambas as escolas foram o “Frequentar a sala dos professores” e a “Personalidade específica (simpatia; capacidade de comunicação)”. O primeiro aspecto (já abordado) é visto como um esforço que cada professor terá de empreender, com o objectivo de reduzir a distância física do pavilhão desportivo em relação ao resto da escola e interagir com os outros colegas. O segundo aspecto realça determinadas características da personalidade dos professores que podem ser facilitadoras da comunicação e integração. Neste sentido, já Hendry (1975) fez referência à personalidade do professor de EF reforçando a ideia de que ele “precisa” de ser amistoso na sala dos professores para “ganhar” ou conseguir ajuda profissional; estar em conformidade com os desejos dos superiores para ganhar privilégios profissionais; alcançar vitórias desportivas para manter prestígio, por isso, ele dedica muito do seu tempo extra-curricular a este aspecto. Assim, ele deve ser visto como um “estratega” profissional e um “camaleão” a nível psicológico.

O dinamizar os alunos através de boas actividades e, nesse âmbito, o contributo positivo dos estagiários, são dois aspectos apontados pelos professores da escola secundária, como sendo facilitadores das relações grupo-escola, na medida em que promovem a disciplina de EF.

No âmbito das opiniões dos Presidentes dos Conselhos Executivos das duas escolas existem algumas diferenças importantes, como se pode verificar pela análise do Quadro 6.4.. A única semelhança diz respeito à opinião sobre a importância da EF relativamente às outras disciplinas, pelo que ambos lhe atribuíram a mesma importância. A presidente da escola básica, a propósito de

uma questão que lhe solicitava a construção de uma hierarquia das disciplinas, referiu a impossibilidade de realizar tal tarefa, pois colocava-as todas em igualdade de circunstâncias. O presidente da escola secundária salientou a importância da aquisição das competências básicas, como o saber ler, escrever e contar e, a partir daí, colocaria todas as outras áreas. Na sua opinião, as especialidades deveriam fazer parte somente da faculdade, pois considera que os alunos têm muitas disciplinas. Mas inclui a EF na formação geral do aluno. O facto de ambos os presidentes atribuírem a mesma importância à EF e às outras disciplinas já demonstra alguma evolução, pelo menos em comparação com as conclusões do estudo de Hendry (1975), no qual os directores reforçaram a questão da marginalidade da EF, ao concordarem com os outros professores com a ideia de que os professores de EF têm menos responsabilidade que os outros.

Quadro 6.4. – Comparação entre as duas escolas ao nível das opiniões dos Presidentes dos Conselhos Executivos

Categorias	OPINIÕES DOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS	
	ESCOLA BÁSICA	ESCOLA SECUNDÁRIA
Importância da EF relativamente às outras disciplinas	Atribui igual importância. Hierarquia de disciplinas não existe. Critica os profissionais, não a disciplina.	Atribui igual importância. Se tivesse que hierarquizar as disciplinas, colocaria em 1º lugar: "Saber ler, escrever e contar", depois o "resto" (incluindo a EF).
Funções que atribui à EF na escola/educação	Motivar para o desporto dentro e fora da escola (criação de hábitos de desporto).	Função acrescida no EQUILÍBRIO (emocional a partir do físico) do aluno . Disciplina essencial na promoção da SAÚDE
De que forma é que pode influenciar o grupo de EF	Através da vigilância e de chamadas de atenção relativamente às falhas. Sente que, de facto, influencia o trabalho do grupo. Palavras-chave: Vigilância/Punição/Negação.	Através do diálogo/conversa sobre as questões da EF. Sente que, provavelmente não influenciará muito o grupo de EF. Palavras-chave: Diálogo/Procura de consensos e de acordos.

Criticas ao trabalho do grupo de EF	Considera o trabalho do grupo de EF positivo. Melhoraria o aspecto organizativo (principalmente, no que se refere ao Desporto Escolar).	Considera que desenvolvem um trabalho razoável – não é muito bom e também não é mau. Considera que o grupo de EF já foi o melhor grupo da escola (no passado). Melhoraria o relacionamento interpessoal entre os professores de EF, porque a nível de competência, considera-os muito bons profissionais.
Alguma mobilidade dos professores	É vista como algo positivo, neste caso, porque traz uma "nova vida" ao grupo	Neste caso, a mobilidade de dois professores trouxe instabilidade a um grupo que já existia com uma determinada dinâmica (trouxe conflitos, porque fazem comparações).
Desporto Escolar	Considera que existe bastante adesão a este projecto e que o trabalho é positivo.	Praticamente não existe na escola – o presidente sente alguma frustração neste aspecto, pois não há professores que adiram ao projecto e portanto, não há mobilização suficiente de alunos.
Obstáculos ao entendimento/ integração do grupo de EF	Falta de programação relativamente a pedidos ao CE (ex., lanches para actividades do DE).	Refere a distância física dos pavilhões como um obstáculo à integração dos professores de EF. Considera também os conflitos existentes no grupo um obstáculo ao bom funcionamento do mesmo (às vezes tem de se "meter" no meio desses conflitos).

Eis outra conclusão importante do estudo referido: apesar de os directores terem indicado que eram imparciais no relacionamento com todos os professores, os professores de EF sentiram um forte sentido de baixo status e de marginalidade relativamente à sua área. Isto leva-nos a reflectir nas respostas da presidente da escola básica, que da mesma forma, apesar de atribuir igual importância a todas as disciplinas, referindo que tem o mesmo modo de actuação em relação a todas, o certo é que pela análise dos dados recolhidos das entrevistas, os professores de EF sentem-se marginalizados e desvalorizados na sua área.

As diferenças de opinião são mais evidentes ao nível das funções que a EF desempenha na escola/educação. Assim, na escola básica, a presidente considerou que a função essencial da EF é a motivação dos alunos para a prática do desporto dentro e fora de escola. Esta perspectiva encaixa perfeitamente numa das conclusões do estudo de Hendry (1975), no qual, os pontos de vista dos colegas sobre o professor de EF direccionaram-se para o

facto de este possuir uma competência social orientada para a capacidade de interessar e motivar uma grande quantidade de alunos para as actividades físicas.

O estudo acima referido concluiu que as expectativas dos directores em relação à EF revelaram marginalidade e atribuíram-lhe uma função disciplinadora dentro da escola. Os directores consideraram que o professor de EF era um professor habilidoso, que tinha uma influência no desenvolvimento social dos alunos e relacionado com isto, tinha uma influência disciplinadora na escola. Esta “influência disciplinadora na escola” pode ser interpretada como uma forma de “equilibrar” emocionalmente os alunos. Perspectiva que se enquadra no âmbito da opinião do presidente do CE da escola secundária, que atribui à disciplina de EF uma importância acrescida no contributo para o equilíbrio do aluno, bem como uma responsabilidade fundamental na promoção da saúde. Neste sentido, também Carvalho (2002) explica que esta disciplina poderá ser periférica no âmbito das funções de selecção e diferenciação, mas central no quadro das funções de inclusão e de manutenção dos jovens na escola e de normalização, indispensáveis para o eficaz cumprimento dos mecanismos de distribuição e de integração social. Assim, As percepções de desigualdade sublinham o carácter periférico da EF no currículo escolar. No entanto, é-lhe reconhecida importância por outras funções que pode cumprir – socializadora, disciplinadora, compensatória – o prestígio daí resultante não lhe atribui valorização idêntica à de outras disciplinas.

No trabalho desenvolvido por Carvalho (2002), os professores tinham um aliado, o director da escola, cuja perspectiva era a de uma lógica de escola como serviço de cultura e socialização, mantendo uma boa relação com o professorado, com a administração escolar e com o exterior. O director desempenhou um papel fundamental na valorização da EF. Na sua escola não se encontraria uma hierarquia das disciplinas definida pela dicotomia académico - não académico, talvez devido à sua trajectória pessoal, ligada às artes, ao relevo que dava aos métodos da escola activa e à organização pelos centros de interesse; sendo que a hierarquização convencional das disciplinas escolares constituía um dos seus antigos alvos de crítica. Pensamos que este

é um bom exemplo de como a postura do director ou do presidente do CE pode fazer toda a diferença. No caso da escola básica, a postura da presidente do CE estava praticamente orientada para a vigilância e nunca para o incentivo, para o apoio ou para o elogio. Este tipo de actuação provocava insatisfação nos professores de EF, cuja frustração ficou evidenciada nas entrevistas. No caso da escola secundária, a postura do presidente do CE parece-nos mais aproximada do exemplo do estudo de Carvalho (2002), na medida em que sempre demonstrou apoio e abertura face às iniciativas e propostas do grupo de EF.

Das críticas dos presidentes dos CE em relação ao trabalho desenvolvido pelos respectivos grupos de EF, importa salientar que perante as evidências, a presidente da escola básica foi “forçada” a admitir que o grupo desenvolvia muitas actividades com os alunos e que o trabalho era positivo. Fez algumas críticas ao nível da organização de algumas actividades em que a requisição de lanches para os alunos, era, na sua opinião, feita sempre “em cima da hora”, aspecto que lhe desagradava especialmente. Apesar de compreendermos a necessidade do planeamento atempado desse tipo de pedidos, sentimos alguma falta de compreensão e de boa-vontade da parte da presidente do CE em relação ao grupo de EF.

No que se refere à mobilidade dos professores no grupo, na escola básica foi visto como um aspecto positivo, pois a entrada de um elemento novo para o grupo de EF trouxe-lhe, na opinião da presidente, uma vida nova. Na escola secundária, essa mobilidade foi encarada como um aspecto negativo, na medida em que, neste caso, originou instabilidade no grupo e criou conflitos.

O desporto escolar, sendo uma das actividades mais importantes que o grupo de EF pode desenvolver para os alunos, é motivo de frustração para o presidente da escola secundária, uma vez que, ao atribuir-lhe uma importante função na mobilização dos alunos para a prática do desporto, considera que este projecto não funcionou convenientemente na sua escola. Pelo contrário, a presidente do CE da escola básica reconheceu que o trabalho a este nível foi positivo.

Por último, o presidente do CE da escola secundária salientou a distância entre o pavilhão de EF e a sala dos professores como um obstáculo à integração dos professores de EF na comunidade escolar, pelo que também reconheceu que essa integração está muito relacionada com a preocupação individual de cada professor de EF em frequentar a referida sala. Não deixou também de mencionar a existência de conflitos no grupo de EF, aspecto que lhe desagradava particularmente.

7. CONCLUSÕES

7. CONCLUSÕES

Entre os muitos factores que dão forma ao tipo de pessoas e de docentes que os profissionais de ensino são, um dos mais importantes é o modo como as suas escolas e os seus directores os tratam. (Fullan e Hargreaves, 2001).

Para se entender a colegialidade, há que estudar o contexto específico onde ela se insere. O contexto escolar é fundamental na colegialidade, na medida em que influencia fortemente os comportamentos dos professores, em especial os de EF. As condições de trabalho, as características dos alunos e do meio, o ambiente da sala dos professores, a postura do conselho executivo e, em especial, do seu presidente, face à disciplina de EF, bem como as características da personalidade e das vivências dos professores, formam um conjunto contextual que tem de ser considerado e analisado para se poder determinar se estão reunidas as condições favoráveis à colegialidade. Existem determinados contextos escolares mais favoráveis que outros.

A nossa pesquisa teve como propósito o estudo dos contextos específicos de duas escolas do Grande Porto, procurando identificar quais as relações de colegialidade existentes, tanto ao nível do grupo de EF (intra-grupo), como ao nível deste com a escola (grupo-escola). Dessa investigação, surgiram factores que, de alguma forma, dificultavam ou prejudicavam a colegialidade e factores que também, em certa medida, facilitavam ou promoviam a colegialidade. A esses factores atribuímos as designações de “obstáculos” e “facilitadores” respectivamente.

O contexto escolar é, portanto, o elemento mais condicionador da forma como um grupo disciplinar, neste caso, o de Educação Física, se organiza, trabalha e estabelece relações com a escola. Daí, a pertinência do estudo de casos na abordagem desta temática.

De acordo com a literatura, o Individualismo é a cultura de ensino mais difundida e praticada, enquanto que a Colegialidade entre os professores apresenta-se como um verdadeiro desafio para as escolas. O Individualismo

permanece como a cultura de ensino dominante devido a uma forte tradição e a um conjunto de normas que, ao longo dos tempos se foram enraizando entre as práticas docentes. Vários aspectos contribuem para essa tradição, nomeadamente, a separação dos edifícios escolares e das salas de aula, bem como a assumpção de que o ensino é uma prática individual e isolada dos outros professores.

Sem deixar de respeitar a Solidão e a Individualidade de cada professor – como formas essenciais de estímulo para a criatividade e para a maturidade intelectual e emocional – a colegialidade é referida por vários autores como um meio eficaz para a obtenção do aperfeiçoamento e da melhoria da qualidade do ensino. A partilha de experiências, a constante troca de informações entre os professores, bem como a aplicação de outras formas de colegialidade, são vistas na literatura como caminhos eficazes no combate à reprodução das práticas docentes “pobres” e de professores “estagnados”, no que ao ensino diz respeito. Portanto, o isolamento e a falta de partilha são encarados como algo que impede a evolução e o aperfeiçoamento dos professores e que provoca um ciclo vicioso de certas práticas de ensino, nomeadamente dos seus erros e falhas.

O nosso estudo pretendeu analisar de que forma é que dois grupos de EF de duas escolas diferentes, uma básica e outra secundária, se organizavam e se relacionavam intra-grupo, bem como é que estabeleciam relações com o resto da escola. Para esta análise baseámo-nos nas percepções individuais de cada professor de EF, e na percepção dos presidentes dos conselhos executivos das respectivas escolas, relativamente ao trabalho do grupo de EF.

A nossa pesquisa evidencia que:

- No trabalho dos professores de EF de ambas as escolas prevalece o individualismo, mesmo ao nível da planificação. Nos dois grupos de EF existe uma prática comum: é elaborado um plano anual com uma distribuição de conteúdos a abordar ao longo do ano lectivo, previamente acordada entre todos. A partir deste ponto, cada professor tem toda a autonomia para decidir as metodologias a aplicar nas suas aulas na abordagem desses conteúdos. O

trabalho colectivo é mais evidente aquando da preparação e organização de actividades para os alunos.

- Em ambos os casos, não existe muita partilha de experiências ao nível das metodologias aplicadas individualmente, à excepção de partilhas esporádicas entre dois ou três professores do mesmo turno.

- Apesar de tudo, os professores reconhecem que deviam reunir mais vezes, alegando que não reúnem com a frequência necessária por falta de tempo/disponibilidade.

- A estruturação dos horários em dois turnos e a não contemplação de um tempo e um espaço nos mesmos para reuniões, é encarado como um obstáculo à colegialidade intra-grupo, na medida em que provoca uma separação entre os professores e não promove o encontro.

- A distância física entre o pavilhão de EF é mencionada pelos professores de ambas as escolas como um obstáculo “natural” à colegialidade grupo-escola, somente ultrapassado através de um esforço individual de cada professor, no sentido de frequentar a sala dos professores e de tentar integrar-se no conjunto dos outros colegas.

- O apoio do CE, nomeadamente do seu presidente, é encarado como um aspecto facilitador, tanto da colegialidade intra-grupo, como da colegialidade grupo-escola, uma vez que, ao reflectir-se tanto na ajuda logística como na disponibilidade e interesse perante as solicitações do grupo, contribui para que este desenvolva um bom trabalho e se integre na comunidade escolar. Consequentemente, este apoio resultará numa fonte de satisfação profissional dos professores de EF. O apoio do CE é um dos aspectos diferenciadores entre as duas escolas, que era uma realidade na escola secundária e era quase inexistente na escola básica. Por outro lado, a existência de conflitos interpessoais, constituiu um dos principais obstáculos à colegialidade intra-grupo na escola secundária, o que não se verificou na escola básica.

- A existência de boas condições para a prática da EF era um facto em ambas as escolas e constituiu também uma fonte de satisfação para os dois grupos de EF.

- Relativamente à percepção dos dois grupos face à imagem que a EF projectava nas suas escolas, esta foi mais positiva na escola secundária e menos na escola básica. Na escola básica foi sentido um maior preconceito relativamente à EF, quer pela postura da presidente do CE, quer pelo ambiente da sala dos professores.

Pensamos que o sucesso de qualquer actividade profissional está associado à satisfação/insatisfação que o indivíduo daí pode retirar. Acreditamos que se um professor se sente profissionalmente satisfeito, ele vai manter os seus níveis de motivação altos e melhorar a qualidade da sua actividade docente. No ponto anterior foram discutidas as questões relacionadas com este tema, cuja análise constituiu um processo complexo. No entanto, de acordo com o que foi exposto ao longo do trabalho, em jeito de resumo, salientamos:

- Os dois contextos escolares estudados têm em comum as condições razoáveis para a prática de EF. A maior diferença, como já foi referido, diz respeito ao apoio do CE na escola secundária e na escola básica. Esta diferença é crucial para a satisfação profissional dos professores no primeiro caso, ou para a frustração ou para a insatisfação profissional no segundo caso.

Porém, há que salientar que a leitura destes factos não é tão simples como pode parecer. O facto de na escola secundária estarem reunidas, à partida, as condições favoráveis para um bom trabalho do grupo de EF, isso não se verifica na sua totalidade, devido à existência de grandes conflitos dentro do mesmo. Por outro lado, na escola básica apesar de os professores não sentirem o seu trabalho reconhecido e valorizado pelo CE, existe uma maior união no grupo, pelo que as suas relações interpessoais contribuem para um bom trabalho.

- O trabalho colegial é algo que não faz parte dos hábitos dos professores entrevistados, à excepção de situações em que é necessário

planear e organizar actividades para os alunos. No entanto, das respostas dos professores de EF sobressai uma certa vontade em trabalhar em conjunto e de se integrarem no resto da comunidade educativa, mas que não se concretiza efectivamente, devido, em primeiro lugar, às barreiras “impostas” pelo sistema escolar, como por ex., a distância física do pavilhão de EF em relação ao resto da escola, a separação por turnos e a ausência de um tempo e um espaço para reunir no horário dos professores. Em segundo lugar, as características da personalidade dos elementos que constituem o grupo, as suas vivências e motivações, bem como as suas concepções ao nível do ensino da EF, determinam até que ponto a colegialidade pode ser posta em prática nesse contexto. Por último, a relação entre o grupo de EF e o CE, em especial a forma como este encara a EF e o trabalho dos seus professores é crucial para a consecução dos objectivos do trabalho colegial.

7.1. Ilações para a Formação de Professores

Pelo que foi exposto, concluímos que o trabalho colegial não faz parte dos hábitos dos professores em geral e, contrariamente às nossas expectativas, também não parece ser um hábito dos professores de EF destes dois casos. Não querendo, de forma alguma, assumir a “defesa” da colegialidade, este é um facto que nos leva a questionar se a formação inicial dos professores de EF, não será também ela um modelo de trabalho individual? Será que haverá estímulo suficiente na formação inicial dos professores de EF, no sentido de desenvolver formas de colegialidade úteis para o posterior crescimento e aperfeiçoamento dos professores nas escolas? Poderá o trabalho dos professores de EF na escola, ser a reprodução de um modelo adquirido durante a formação inicial?

Torna-se imperioso reforçar o trabalho colegial nas escolas, através do comprometimento e empenhamento dos professores em projectos comuns, não só ao nível do grupo de EF, como também ao nível de toda a escola. Por que não apostar, através da formação contínua de professores, em experiências colegiais, que incentivem a partilha e a descoberta de novas metodologias de trabalho em conjunto.

No que se refere aos professores de EF, por vezes, haverá a tendência para se “fecharem” no seu “quintal”, na sua área. Pensamos que, com esta postura estes profissionais vão-se afastando cada vez mais da perspectiva de escola, no seu sentido global, contribuindo assim, para o aumento da marginalidade da disciplina.

7.2. Sugestões para Futuras Investigações

Ao longo da investigação foram surgindo novas curiosidades e novas interrogações, à medida que sentíamos que o trabalho não poderia responder a todas as questões que desejaríamos. Assim, gostaríamos de deixar algumas sugestões para novas investigações:

- As questões do género e a colegialidade entre os professores de EF;
- Percepções dos professores de outras disciplinas, funcionários e encarregados de educação relativamente à imagem da EF na escola;
- Experiência de um trabalho colegial entre professores de EF;
- Estudo sobre a relação entre o apoio do conselho executivo e os níveis de satisfação/insatisfação dos professores de EF;
- Estilos de liderança e colegialidade

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarello, L. et. al. (1997). Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. 1ª Edição. Gradiva. Lisboa.

Fraile Aranda, A. (2004). El seminário colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física In: V. López Pastor, R. Monjas Aguado, A. Fraile Aranda (eds.), Los últimos diez años de la Educación Física Escolar, pp. 235-249. Cursos de Invierno 2003 - "Los últimos 10 años". Universidad de Valladolid. Valladolid.

Bell, J. et. al. (2002). Como realizar um Projecto de Investigação. 2ª Edição. Gradiva. Lisboa.

Bento, J. O. (1999). Contexto e Perspectivas In: J. O. Bento, R. Garcia, A. Graça (eds.), Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspectivas e Problemáticas, pp.19 -110. Livros Horizonte, Lisboa.

Bento, J. O.; Pires, G.; Sousa, G.; Meirim, J.M. (2001). Da Educação Física ao Alto Rendimento. Ed. O Desporto, Madeira.

Busher, H.; Blease, D. (2000). Growing collegial cultures in subject departments in secondary schools: working with science staff. School Leadership & Management, 20(1), 112-125.

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta. Lisboa.

Carvalho, L.M. (2002). Oficina do Colectivo. Coleção "Educa-História". Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Lisboa.

Cousins, J. et. al. (1994). The Reported Nature and Consequences of Teachers' Joint Work in Three Exemplary Schools. The Elementary School Journal, 94(4), 441-465.

Emihovich, C.; Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: new challenges for school leaders. International Journal of Leadership in Education, 3(3), 225-238.

Englert, C.; Tarrant, K. (1995). Creating Collaborative Cultures for Educational Change. Remedial & Special Education, 16(6), 325-336.

Fullan, M. (1992). Visions That Blind. Educational Leadership, 49(5), 19-20.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto Editora. Porto.

Garcia, R. (1999). Da Desportivização à Somatização da Sociedade In: J. O. Bento, R. Garcia, A. Graça (eds.), Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspectivas e Problemáticas, pp.115 -159. Livros Horizonte, Lisboa.

Graça, A.; Albuquerque, A.;Januário, C. (2004, 1-3 September 2004). Using NVivo to examine Cooperating Teacher's conceptions about PE teacher education. Comunicação apresentada à Fifth International Strategies in Qualitative Research Conference. Van Mildert College. University of Durham, United Kingdom.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança. Editora McGraw-Hill de Portugal.

Hargreaves, A.; Moore, S. (2000). Educational Outcomes, Modern and Postmodern Interpretations: Response to Smyth and Dow. British Journal of Sociology of Education, 21(1).

Hargreaves, A.; Nias, J. (1998). Restructuring Schools, Reconstructing Teachers: Responding to Changes in the Primary School. British Journal of Sociology of Education, 19(3), 419-431.

Haycock, K. (1998). Collaborative Cultures, Team Planning and Flexible Scheduling. Emergency Librarian, 25(5), 28.

Hendry, L. B. (1975). Survival in a marginal role: the professional identity of the physical teacher. British Journal of Sociology, 26(4), 465 – 476.

Koehler, M. (1996). When collegiality doesn't work. Clearing House, 69(3), 167-168.

Lessard-Hébert, M. et. al. (1994). Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas. Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget. Lisboa.

Lima, J. (2003). Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. Journal of Education for Teaching, 29(3), 197-218.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91(4), 509-536.

Marsh, D. (1996). Making School Reform Work. Thrust for Educational Leadership, 25(5), 10-14.

Massy, W.; Wilger, A. (1994). Overcoming "hollowed" collegiality (cover story). Change, 26(4), 10-20.

Morrison, K. (1991). Schools as Collaborative Cultures: creating the future law. Journal of Education for Teaching, 17(1), 97-99.

Nias, J. (1981). Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg' "two factor" hypothesis revisited. British Journal of Sociology of Education, 2(3).

O'Connor, A.; Macdonald, D. (2002). Up Close and Personal on Physical Education Teachers' Identity: Is Conflict an Issue? Sport, Education and Society, 7(1), 37-54.

Outcalt, C. (2000). ERIC Review: Community College teaching – Toward Collegiality and Community. Community College Review, 28(2), 57-70.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Newbury Park, California: Sage Publications, Inc. United States of America.

Pires, G. (1996). Desporto e Política – Paradoxos e Realidades. Ed. O Desporto, Madeira, pp. 269.

Pope, C.; O'Sullivan, M. (1998). Culture, Pedagogy and Teacher Change in an Urban High School: How Would You like Your Eggs Done? Sport, Education & Society, 3(2), 201-226.

Ritchie, S.; Rigano, D. (2002). Discourses about a teacher's self-initiated change in praxis: storylines of care and support. International Journal of Science Education, 24(10), 1079-1094.

Rovegno, I.; Bandhauer, D. (1997). Norms of the School Culture That Facilitated Teacher Adoption of a Constructivist Approach to Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 16, 401- 425.

Blázquez Sánchez, D. (2004). Evolución de los últimos 10 años de la Educación Física Escolar y perspectivas de futuro In: V. López Pastor, R. Monjas Aguado, A. Fraile Aranda (eds.), Los últimos diez años de la Educación Física Escolar, pp. 13-22. Cursos de Invierno 2003 - "Los últimos 10 años". Universidad de Valladolid. Valladolid.

Shantz, D. (1995). Women supervisors have a greater understanding of what takes place in classrooms than men. Education, 116(2), 210-214.

Lam, S. – F., Yim, T. – S., & Lam, T.W. – H. (2002). Transforming school culture: can true collaboration be initiated? Educational Research. 44(2), 181-195.

Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher' work. British Journal of Sociology of Education, 12(3), 323- 346.

Southworth, G. (2000). How primary schools learn. Research Papers in Education, 15(13), 275-291.

Storr, A. (1997). Solitude. Harper Collins Publishers. London.

Tang, S. – Y. – F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. Teaching and Teacher Education, 19(5), 483-498.

Williams, A.; Prestage, S.; Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. Journal of Education for Teaching, 27(3), 253-267.

9. ANEXOS

Ex.mo/a Senhor/a Presidente do Conselho Executivo da Escola ...

Eu, Carla Maria dos Santos Araújo, aluna do 2º ano do Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, venho por este meio solicitar a V.Exa. autorização para utilizar uma sala da escola para realizar entrevistas aos professores de Educação Física, no âmbito do tema do estudo em causa: "Individualismo e Colegialidade no trabalho dos professores de Educação Física". Os professores já foram contactados mostrando-se disponíveis e receptivos. As entrevistas serão realizadas obviamente sem prejuízo das aulas dos respectivos docentes, salvaguardando-se o anonimato no tratamento da informação obtida. Solicita-se também autorização para eventuais consultas de dossiers contendo informações sobre a caracterização da escola, bem como das planificações e actividades realizadas no âmbito do Departamento de Educação Física. Certa da vossa compreensão e depois do contacto pessoal previamente estabelecido com V.Exa., agradeço a atenção dispensada bem como a confirmação dessa autorização.

2004-01-15

Atenciosamente

Entrevista

A - Imagem da Educação Física na escola:

- 1- Qual a imagem que tem deste grupo?
- 2- Quais são os principais problemas que o grupo tem encontrado nesta escola?
- 3- Como é que este grupo é visto na escola?
- 4- Acha que são um grupo reconhecido na escola?
- 5- Que opinião tem do Conselho Executivo em relação à Educação Física?
- 6- Considera que estão perfeitamente integrados no conjunto dos outros professores?
- 7- Na sua opinião, para um grupo de Educação Física desenvolver um bom trabalho na escola, que características deve ter?
- 8- Como vê a atribuição de outros cargos da escola, como por exemplo, o de D. T., aos professores de Educação Física?

B – Comunicação, Partilha e Relacionamento Interpessoal:

- 1- Como é o vosso relacionamento interpessoal? (Só se encontram para trabalhar?)
- 2- Pensando na sua experiência neste grupo, quais são os principais obstáculos ao trabalho e ao entendimento entre os colegas?
- 3- Que tipo de conflitos ou contradições surgem normalmente no vosso grupo? Como é que os resolvem?

4- Que implicações têm esses conflitos para o grupo? E para a imagem da disciplina na escola?

5- Desta lista de factores, quais é que acha que mais influenciam o trabalho e relacionamento entre os professores?

- Idade

- Género

- Ter filhos

- Formação académica

- Experiências docentes anteriores

6- Comente a seguinte afirmação:

“Como professor tenho receio de partilhar as minhas ideias e sucessos porque me podem acusar de ser exibicionista”.

5- Que graus de importância atribui ao trabalho individual e colectivo? Tendo em conta a sua experiência pessoal, que peso tem para este grupo, estes dois tipos de trabalho?

Para os estagiários:

6- De que forma é que foram recebidos e integrados no grupo?

7- Qual a 1ª imagem que tiveram do grupo?

C – Planificação

1.- Que pensa sobre os programas de Educação Física? Em que medida é que vocês se orientam por esses programas?

2- No início do ano, como é feita a planificação anual? Como é que são distribuídas as tarefas? (Se é que o são).

3- Qual o grau de responsabilidade dos vários elementos no trabalho desenvolvido?

4- De que forma é que a especialização em determinadas áreas desportivas influencia o trabalho dos professores?

5- De que indicadores é que se servem para avaliar o trabalho realizado?

6- Que actividades realizam normalmente ao longo do ano lectivo?

(Só para a Secundária):

7- De que forma é que a presença dos estagiários influencia o trabalho, a planificação e o empenhamento dos restantes colegas nas actividades?

D – Reuniões propriamente ditas

- 1- Qual a sua opinião relativamente ao tempo disponível para reunirem e trabalharem?

- 2- Como vê a participação dos seus colegas relativamente ao grau de motivação e empenhamento nas reuniões?

- 3- Para além da planificação, que temas costumam normalmente discutir quando se reúnem?

ENTREVISTA AOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS

Data:

Hora:

Escola:

Nome:

Idade:

Formação inicial (área):

Anos de serviço:

Anos de desempenho do cargo na escola:

Observações:

1 – O que pensa sobre a disciplina de EF? No seu entender, que funções desempenha na educação?

2 – Se tivesse que colocar por ordem de importância (hierarquia) as várias disciplinas da escola, como faria?

3 – O que pensa sobre a influência do Conselho Executivo no trabalho do grupo de EF e na importância dessa disciplina na escola?

4 – Como vê o trabalho do grupo de EF?

5 – O que espera, (ou o que melhoraria) do trabalho do grupo de EF da sua escola?